

3º CICLO DE ESTUDOS
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

A construção das identidades académicas: percursos e tendências no Brasil e em Portugal

Carolina da Costa Santos

D

2018



**A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES ACADÉMICAS:
PERCURSOS E TENDÊNCIAS NO BRASIL E EM PORTUGAL**

Carolina da Costa Santos

Tese apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação.

Orientadoras: Professora Doutora Fátima Pereira e Professora Doutora Amélia Lopes

Projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia – FCT

Referência SFRH/BD/98812/2013

Duração da bolsa: de janeiro de 2014 a dezembro de 2017

Doutoramento Europeu

Intercâmbio: 1 de maio de 2017 a 31 de julho de 2017

Instituição de acolhimento: Universidade de Málaga

Responsável pela mobilidade: Professor José Ignacio Rivas Flores

Agradecimentos

À Fundação para a Ciência e a Tecnologia, pelo apoio financeiro imprescindível para o desenvolvimento deste projeto.

À Universidade do Porto e ao Centro de Investigação e Intervenção Educativas, representados pelas professoras Fátima Pereira e Amélia Lopes, orientadoras deste trabalho. Agradeço por todas as palavras, sem que possa ter outras à altura para descrever a vossa importância na minha trajetória académica e profissional.

À Universidade de Málaga e ao Grupo de Investigación Procie – Profesorado, cultura y institución educativa, na figura do professor José Ignacio Rivas Flores, que me disponibilizou, muito mais que um espaço na faculdade, diálogo académico e pessoal.

Aos participantes do estudo que, ao dividirem as suas vidas, me ajudaram a construir a minha.

À Casa da América Latina e ao banco Santander Totta, por terem contribuído para os meus primeiros passos de investigação em Portugal.

Aos gabinetes 273 e 265 da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação pela troca diária de experiências e de vida.

Aos meus pais e às minhas irmãs, além de agradecer, peço desculpas por todas as despedidas.

Ao Ricardo, por tudo.

RESUMO

O Ensino Superior tem sofrido transformações significativas, relacionadas, principalmente, com uma lógica neoliberal e os seus efeitos nas universidades. A demanda pela massificação do ensino superior e o imperativo da empregabilidade, por exemplo, implicam novas exigências. Em um mundo baseado na economia do conhecimento, as universidades interferem e são influenciadas pela globalização. Novos desafios são impostos à universidade, considerando as tendências e necessidades do mercado. A produção do conhecimento se alterou, estando cada vez mais relacionada com a sua relevância, utilidade e aplicabilidade. As universidades se preocupam com economia e eficiência, no contexto de um capitalismo acadêmico. As novas exigências que são feitas à Universidade implicam mudanças no dia a dia acadêmico. O trabalho dos professores passa a ser associado a uma lógica de competitividade, com ênfase em performance e em resultados imediatos. A intensificação do trabalho emerge como cenário da docência universitária. Considerando que, em decorrência dessas transformações, a identidade dos professores sofre uma reconstrução, o presente estudo procura compreender a construção da identidade acadêmica no contexto de constantes mudanças, discutindo aspectos que afetam o trabalho, a atividade, a profissão e a identidade acadêmica. A investigação recorre a um estudo multicase, envolvendo a área de Pedagogia de uma universidade pública no Brasil e a área de Ciências da Educação de uma universidade pública em Portugal. Foram realizadas 13 entrevistas de tipo biográfico com professores brasileiros e 10 entrevistas com professores portugueses. São apresentados 23 relatos biográficos assim como uma discussão dos resultados da análise das 23 entrevistas. A discussão de resultados realça diferentes aspectos que contribuem para a construção da identidade docente nos percursos dos professores, como a família, a escolarização e a formação inicial e avançada. Também se destacam as relações com os pares, os estudantes, a comunidade, o conhecimento e a instituição como essenciais para a docência. Identificamos, no contexto atual, a fragmentação da identidade acadêmica, a partir da intensificação do trabalho docente, da burocratização e de uma cada vez maior avaliação do trabalho que enfatiza a publicação. O estudo enumera algumas narrativas sobre as dimensões da docência, as expectativas da profissão e a resistência às transformações atuais. A identidade desejada pelos professores pretende uma articulação entre as dimensões da docência, principalmente entre ensino e investigação, para um trabalho mais articulado e coerente e de melhor qualidade na investigação, na formação dos estudantes e no trabalho da universidade para a comunidade.

ABSTRACT

Higher Education has experienced meaningful transformations, mostly due to a neoliberal rationale and its effects in universities. For instance, the demand for the massification of higher education and the imperative of employability entail new requirements. In a world routed on the knowledge economy, universities influence and are influenced by globalisation. New challenges are presented to the University, based on market trends and needs. Knowledge production has changed, becoming more related with its relevance, usefulness and applicability. In a context of academic capitalism, Universities are concerned with economy and efficiency. The new demands addressed to the University lead to changes in the academic daily routines. Teachers work becomes associated with competitiveness, emphasising performance and immediate results. The intensification of the workload emerges as the setting of higher education teaching. Considering that, as a result of these changes, teachers' identities are rebuilt, this study aims to explore the construction of the academic identity in a context of constant change, by discussing aspects that affect the academic work, activities, profession and identity. The research was developed through a multicase study, focused on the field of Pedagogy in a Brazilian public university and on the field of Education Sciences in a Portuguese public university. A total of 13 biographic interviews with Brazilian teachers and 10 biographic interviews with Portuguese teachers were conducted. The 23 biographic narratives, as well as a discussion of its analysis are hereby are presented. The results discussion highlights the aspects that contribute for the construction of the teaching identity, such as family, schooling and initial and continuous training. Also important for teaching are the relationship with peers, the students, the community, the knowledge and the institution. It was possible to find, currently, a fragmentation of the academic identity resulting from the intensification of the teaching workload, the bureaucratisation and the increasing work assessment focused on publishing. The study lists some narratives regarding teaching, the expectations with the profession and the resistance to current changes. The identity desired by teachers aims for an articulation between teaching dimensions, particularly between teaching and research, towards a more articulated, coherent and higher quality work in research, in training students and in the university's work towards the community.

RESUMEN

La Enseñanza Superior ha sufrido transformaciones significativas, relacionadas, principalmente, con una lógica neoliberal y sus efectos en las universidades. La demanda por la masificación de la enseñanza superior y lo imperativo de la empleabilidad, por ejemplo, implican nuevas exigencias. En un mundo basado en la economía del conocimiento, las universidades interfieren y son influenciadas por la globalización. Nuevos desafíos se imponen a la universidad, considerando las tendencias y necesidades del mercado. La producción de conocimiento de alteró, y está cada vez más relacionada con su relevancia, utilidad y aplicabilidad. Las universidades se preocupan por la economía y eficiencia, en el contexto de un capitalismo académico. Las nuevas exigencias que se hacen a la Universidad implican cambios en el día a día académico. El trabajo de los profesores pasa a ser asociado a una lógica de competitividad, con énfasis en performance y en resultados inmediatos. La intensificación del trabajo emerge como escenario de la docencia universitaria. Considerando que, como consecuencia de esas transformaciones, la identidad de los profesores sufre una reconstrucción, el presente estudio busca comprender la construcción de la identidad académica en el contexto de constantes cambios, discute aspectos que afectan el trabajo, la actividad, la profesión y la identidad académica. La investigación recurre a un estudio multicasos, involucrando el área de Pedagogía de una universidad pública en Brasil y el área de Ciencias de la Educación de una universidad pública en Portugal. Se realizaron 13 entrevistas de tipo biográfico a profesores brasileños y 10 entrevistas a profesores portugueses. Se presentan 23 relatos biográficos, así como una discusión de los resultados del análisis de las 23 entrevistas. La discusión de resultados realza diferentes aspectos que contribuyen a la construcción de la identidad docente en la trayectoria de los profesores, tales como la familia, la escolarización y la formación inicial y avanzada. También se destacan las relaciones con los pares, los estudiantes, la comunidad, el conocimiento y la institución como esenciales para la docencia. Identificamos, en el contexto actual, la fragmentación de la identidad académica, a partir de la intensificación del trabajo docente, de la burocratización y de una evaluación cada vez más grande del trabajo que enfatiza la publicación. El estudio enumera algunas narrativas sobre las dimensiones de la docencia, las expectativas de la profesión y la resistencia a las transformaciones actuales. La identidad deseada por los profesores pretende una articulación entre las dimensiones de la docencia, principalmente entre enseñanza e investigación, para un trabajo más articulado y coherente y de mejor calidad en la investigación, en la formación de los estudiantes y en el trabajo de la universidad para la comunidad.

RÉSUMÉ

L'enseignement supérieur a connu des transformations significatives, principalement en raison d'une logique néolibérale et de ses effets dans les universités. Par exemple, la demande pour la massification de l'enseignement supérieur et l'impératif de l'employabilité entraînent de nouvelles exigences. Dans un monde axé sur l'économie du savoir, les universités influencent et sont influencées par la mondialisation. De nouveaux défis sont présentés à l'Université, en fonction des tendances et des besoins du marché. La production de connaissances a changé, elle obéit maintenant à des problématiques de pertinence, d'utilité et d'applicabilité. Dans un contexte de capitalisme académique, les universités sont soucieuses d'économie et d'efficacité. Les nouvelles demandes adressées à l'Université conduisent à des changements dans les routines académiques quotidiennes. Le travail des enseignants est associé à la compétitivité, l'accent est mis sur la performance et les résultats immédiats. L'intensification de la charge de travail apparaît comme l'étant le nouveau cadre de l'enseignement supérieur. Considérant que, suite à ces changements, les identités des enseignants sont reconstruites, cette étude vise à explorer la construction de l'identité académique dans un contexte de changement constant, et discute des aspects qui affectent le travail académique, les activités, la profession et son identité. La recherche a été développée à travers une étude de cas, axée sur le domaine de la pédagogie dans une université publique brésilienne et sur le domaine des sciences de l'éducation dans une université publique portugaise. Au total, 13 entretiens biographiques avec des enseignants brésiliens et 10 entretiens biographiques avec des enseignants portugais ont été menés. Les 23 récits biographiques, ainsi qu'une discussion de son analyse sont présentés ici. La mise en lumière des résultats met en évidence les aspects qui contribuent à la construction de l'identité enseignante, tels que la famille, la scolarité et la formation initiale et continue. Les relations avec les pairs, les étudiants, la communauté, les connaissances et l'institution sont également importantes pour l'enseignement. Il a été possible de trouver, grâce à cette étude, une fragmentation de l'identité académique résultant de l'intensification de la charge de travail de l'enseignement, de la bureaucratisation et de l'évaluation croissante du travail axée sur la publication. L'étude énumère quelques récits concernant l'enseignement, les attentes vis-à-vis de la profession et la résistance aux changements actuels. L'identité souhaitée par les enseignants vise une meilleure articulation entre les dimensions pédagogiques, notamment entre l'enseignement et la recherche. Elle vise aussi à atteindre un travail de recherche mieux articulé, plus cohérent et de meilleure qualité dans la formation des étudiants et dans le travail de l'université vers la communauté.

Índice

RESUMO	v
ABSTRACT	vi
RESUMEN	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1	
Identities e(m) transformation	20
Introduction	21
1.1. Identity	22
1.1.1. The social construction of identity	22
1.1.2. Aspects of the construction of identity	26
1.2. Professional identity and Teacher identity	29
1.3. Identity in transformation	38
1.4. The construction of Academic identity	42
Some final considerations of the chapter: Paths to academic identity	46
CAPÍTULO 2	
Transformations e(m) identities	48
Introduction	49
2.1. Changes in Higher Education	50
2.1.1. Neoliberalism in Higher Education: Universities and markets	50
2.1.2. The crisis of universities	52
2.1.3. Academic capitalism and the relationship with knowledge	53
2.1.4. Globalization of and in universities	55
2.2. Effects on academic work and challenges of the profession	60
2.2.1. From autonomy to accountability: managerialism and productivity	61
2.2.2. Intensification of teaching work	67
2.2.3. Educational relationship and pedagogical challenges	71
2.3. Other narratives of the academic profession face to transformations	74
Some considerations	81
CAPÍTULO 3	
Paths of Higher Education systems in Brazil and in Portugal	82
Introduction	83
Part I – Higher Education in Brazil	84
3.1. History of Higher Education in Brazil	84

3.2. Configuração do Ensino Superior Brasileiro atual	89
3.2.1. Organização académico-administrativa	90
3.3. A docência na Educação Superior atual	93
3.3.1. Categorias administrativas	93
3.3.2. O processo seletivo para professores da universidade pública	95
3.3.3. Atividades	96
3.4. A instituição em estudo	98
3.4.1. O trabalho na formação avançada e a avaliação do professor	99
3.5. A Pedagogia na universidade brasileira	102
Parte II – O Ensino Superior Português	108
3.6. Breve história do Ensino Superior Português	108
3.7. O ensino superior português contemporâneo	115
3.8. A docência universitária	118
3.8.1. Processo seletivo do professor universitário	119
3.8.2. Atividades	120
3.8.3. Avaliação	120
3.9. A instituição em estudo	122
3.10. As Ciências da Educação na universidade portuguesa	122
Considerações finais sobre o capítulo... ..	127
CAPÍTULO 4	
Percurso Metodológico	129
Introdução	130
4.1. Posicionamento metodológico	130
4.1.1. Investigação Narrativa	132
4.2. A dinâmica da investigação	139
4.2.1. Problemática e objetivos	139
4.2.2. Estudo multicasos	140
4.2.3. Os dois casos em estudo	142
4.2.4. Percurso metodológico	144
4.3. Dispositivos de recolha de informações	145
4.3.1. Análise de documentos	145
4.3.2. Entrevistas de tipo biográfico: procedimentos	147
4.4. Análise das entrevistas: ferramentas e estratégias	158
4.4.1. Narrativas: a elaboração da história	158
4.4.2. Análise de conteúdo	161
4.5. Algumas questões sobre o trabalho empírico: E quando cai uma manga no participante?	162

Considerações finais.....	165
CAPÍTULO 5	
Narrativas, Vidas e Professores.....	167
Introdução	168
Parte I – Narrativas, Vidas e Professores do Brasil	169
Professor Guilherme	170
Professora Carla.....	173
Professora Maria.....	175
Professora Emília.....	178
Professora Paola.....	180
Professora Márcia	183
Professora Joana	186
Professora Camila.....	188
Professora Inês.....	191
Professora Helena	194
Professora Beatriz.....	196
Professor Rafael.....	198
Professor Leonardo	200
Parte II – Narrativas, Vidas e Professores de Portugal	202
Professor Bruno	203
Professor Ricardo.....	205
Professor Joaquim.....	207
Professora Francisca	210
Professor André	212
Professor Carlos.....	214
Narrativa do Professor Jorge	216
Narrativa da Professora Flávia.....	219
Professora Gabriela.....	221
Professora Luciana.....	223
CAPÍTULO 6	
A Construção das Identidades Acadêmicas: apresentação e discussão de resultados.....	225
Introdução	226
6.1. Percursos.....	226
6.1.1. Origem, Família e escolarização.....	228
6.1.2. Efeitos do contexto histórico	232
6.1.3. Formação inicial	235
6.1.4. Formação avançada.....	238
6.1.5. Entrada na profissão: relatos do processo seletivo e o início da profissão ..	242
6.2. Relações.....	245
6.2.1. A relação entre pares, a socialização e o desenvolvimento de competências pedagógicas	246

6.2.2. A relação com a instituição.....	254
6.2.3. A relação educativa.....	257
6.2.4. A relação com o conhecimento.....	262
6.3. Dimensões do trabalho académico	265
6.3.1. Ensino, investigação e sua articulação.....	265
6.3.2. Gestão académica entre democracia e burocratização.....	269
6.3.3. Transferência do conhecimento e a relação com o campo de trabalho	272
6.4. Tendências	275
6.4.1. O trabalho na formação avançada e algumas críticas à universidade.....	276
6.4.2. O trabalho atual - publicação e avaliação	279
6.4.3. Expetativas futuras e Resistência?.....	282
6.5. A Construção da Identidade: entre casos e variantes.....	285
6.6. Narrativas das identidades académicas.....	289
Considerações do capítulo: por uma identidade coesa.....	299
CONSIDERAÇÕES FINAIS	301
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	315
APÊNDICES	339
Apêndice 1: Termo de consentimento informado	340
Apêndice 2: Guião para a recolha empírica	342

Índice de Figuras

Figura 1: Representação de alguns aspetos que contribuem para a construção da identidade académica	227
Figura 2: Ciclo de publicação, avaliação e financiamento	281
Figura 3: Narrativas em relação às dimensões do trabalho	290
Figura 4: Narrativas de identidades académicas identificadas no estudo	298

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Estudantes por tipo de instituição	91
Gráfico 2: Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas (Brasil)	91
Gráfico 3: Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas (Brasil)	92
Gráfico 4: Regime de trabalho dos professores (Brasil)	93
Gráfico 5: Tipos de instituições de Ensino Superior (Portugal).....	117
Gráfico 6: Instituições de Ensino Superior públicas e privadas (Portugal).....	117
Gráfico 7: Estudantes no Ensino Superior público e privado (Portugal)	117

Índice de Quadros

Quadro 1: Resumo histórico de ensino superior brasileiro	88
Quadro 2: Critérios do concurso para a docência universitária (Brasil)	96
Quadro 3: Atividades integrantes da docência universitária (Brasil).....	97
Quadro 4: Critérios de avaliação dos cursos da formação avançada	100
Quadro 5: Breve resumo do percurso do ensino superior português	114
Quadro 6: Critérios para o processo seletivo para professor assistente (Portugal)	119
Quadro 7: Atividades integrantes da docência universitária (Portugal).....	120
Quadro 8: Quadro síntese do percurso metodológico da investigação	145
Quadro 9: Origem, Família e escolarização	228
Quadro 10: Efeitos do contexto histórico.....	232
Quadro 11: Formação inicial.....	235
Quadro 12: Formação avançada.....	238
Quadro 13: Doutoramento – marcos e desafios	239
Quadro 14: Entrada na profissão: relatos do processo seletivo e o início da profissão	242
Quadro 15: A relação entre pares, a socialização e o desenvolvimento de competências pedagógicas	246
Quadro 16: O trabalho entre pares	253
Quadro 17: A relação com a instituição	254

Quadro 18: Valorização da instituição	256
Quadro 19: Avaliação do trabalho dos professores.....	257
Quadro 20: Relação educativa.....	257
Quadro 21: Desafios pedagógicos para os professores	262
Quadro 22: A relação com o conhecimento	262
Quadro 23: Ensino, investigação e sua articulação	265
Quadro 24: Gestão académica entre democracia e burocratização	269
Quadro 25: Transferência do conhecimento e a relação com o campo de trabalho	272
Quadro 26: O trabalho na formação avançada e algumas críticas à universidade	276
Quadro 27: O trabalho atual - publicação e avaliação	279
Quadro 28: Expetativas futuras e Resistência?	282
Quadro 29: Sistematização do caso brasileiro quanto ao ensino superior	288
Quadro 30: Sistematização do caso português quanto ao ensino superior.....	288

Índice de Tabelas

Tabela 1: Número de estudantes por tipo de instituição (Brasil)	91
Tabela 2: Número instituições públicas e privadas (Brasil).....	91
Tabela 3: Número de estudantes no Ensino Superior público e privado (Brasil)	92
Tabela 4: Regime de trabalho dos professores.....	93
Tabela 5: Tipos de instituições públicas e privadas (Portugal).....	116
Tabela 6: Número de estudante no Ensino Superior público e privado (Portugal).....	117
Tabela 7: Documentos analisados no âmbito brasileiro	146
Tabela 8: Documentos analisados no âmbito português	146
Tabela 9: Caracterização dos participantes do caso brasileiro	149
Tabela 10: Caracterização dos participantes do caso português	150
Tabela 11: Sistema categorial de análise das entrevistas	162

INTRODUÇÃO

“En primer lugar está el problema del arranque, es decir, de cómo ir desde donde estamos ahora, y ahora mismo todavía no estamos en ninguna parte, hasta la orilla opuesta. Solo es cuestión de cruzar, de tender un puente. La gente soluciona problemas así todos los días.

Pongamos por caso que lo conseguimos, sea como fuere. Digamos que el puente ha sido construido y cruzado, y que podemos quitarnos el problema de encima. Hemos dejado atrás el territorio en el que estábamos. Y estamos al otro lado, que es donde queríamos estar”.

(John Maxwell Coetzee, em Elisabeth Costello)

O ensino superior atual enfrenta significativas mudanças, relacionadas com políticas neoliberais e os seus efeitos. Dentro da sociedade do conhecimento, as universidades precisam dar respostas a novas exigências de um sistema educativo que passa a considerar a relevância, aplicabilidade e utilidade do conhecimento em situações específicas. Podendo-se identificar a existência de um capitalismo acadêmico, as universidades se alteram e, com elas, o trabalho acadêmico.

Os efeitos dessas mudanças da universidade no cotidiano dos professores podem possibilitar uma reconstrução da identidade docente, de forma a se adaptar a novas tarefas e a diferentes ênfases das suas atividades. O presente estudo de doutoramento tem como objetivo compreender a reconstrução da identidade acadêmica. Procuramos discutir os espaços das dimensões do trabalho docente, nomeadamente o ensino, a investigação, a transferência do conhecimento e a gestão acadêmica, identificar os sentidos sobre as transformações da profissão e as expectativas dos professores quanto ao futuro. Ao discutir a profissão docente, também debatemos a universidade. O estudo pretende contribuir para o campo de investigação que procura detalhar o trabalho e a identidade acadêmica no sistema de Ensino Superior contemporâneo, trazendo a experiência do campo da Educação de um caso da América Latina e de um caso Europeu.

Considerando a construção da identidade um processo social e valorizando a importância da subjetividade, o estudo configurou-se como uma investigação biográfico-narrativa. Procurando conhecer a realidade de dois contextos diferentes, o projeto se confirmou como estudo multicase. Dessa forma, recorreremos à análise de documentos e à extensa revisão da literatura sobre os dois casos em estudo: a área de Pedagogia de uma universidade pública no Brasil e a área de Ciências da Educação de uma universidade pública em Portugal. Para respeitar a voz dos protagonistas da docência universitária, optamos por uma investigação biográfico-narrativa com 23 participantes, 13 professores de uma universidade pública brasileira e 10 de uma universidade pública portuguesa.

As entrevistas semiestruturadas com os 23 professores foram transcritas e analisadas de duas formas. A primeira consistiu na elaboração de um relato biográfico de cada professor. O segundo momento foi uma análise de conteúdo das 23 entrevistas.

A estrutura da tese parte do quadro teórico para a caracterização dos casos em estudo, a apresentação do percurso metodológico até a apresentação e discussão de resultados. O capítulo 1, intitulado *Identities e(m) transformações* é dedicado à discussão da concepção de identidade que serve de base para o estudo. É destacada a construção social da identidade e são referidas algumas características desse processo. Após a discussão sobre o conceito de identidade, o capítulo dedica-se à identidade profissional e à identidade docente para se aprofundar na identidade acadêmica, considerada em transformação e em constante construção. O título do capítulo indica que as identidades estão em constante transformação.

O segundo capítulo, intitulado *Transformações e(m) identidade* aprofunda e sistematiza conhecimentos sobre as mudanças do Ensino Superior, partindo da discussão sobre o capitalismo acadêmico para os seus efeitos no trabalho do professor universitário e os desafios atuais da profissão. O título sugere que as transformações que apresentamos e discutimos também são transformações em identidades, reforçando o sentido de que as mudanças que ocorrem no ensino superior alteram as identidades acadêmicas.

O capítulo 3, *Percursos dos sistemas de Educação Superior no Brasil e em Portugal*, aprofunda os dois casos em estudo. É dividido em duas partes. A primeira parte apresenta o ensino superior brasileiro e a segunda referente ao caso português. Em cada parte é sintetizada a história do Ensino Superior de cada país e são destacados alguns aspectos da configuração atual desses sistemas. Considerando que a área acadêmica de atuação dos professores também contribui para a construção da sua identidade, há uma breve discussão sobre a Educação e a Pedagogia enquanto campos científicos específicos. A discussão deste capítulo foi feita através de análise de documentos e de revisão da literatura.

A apresentação da dinâmica e do percurso da investigação é feita no quarto capítulo desta tese, intitulado *Percursos Metodológicos*, que tem como objetivo tornar claras as opções metodológicas realizadas, justificando os pressupostos e os procedimentos de uma investigação que procurou articular os polos teórico, epistemológico, técnico e morfológico (De Bruyne, Herman & Schoutheete, 1974). São explicitados os pressupostos da investigação biográfica e são descritas as estratégias de recolha de dados e de análise. Outras questões metodológicas que emergiram durante a recolha de dados também são exploradas neste capítulo, que antecede a apresentação e a discussão dos resultados.

O primeiro capítulo de apresentação de resultados é o capítulo 5, intitulado *Narrativas, Vidas e Professores*. Também dividido em duas partes, apresenta os relatos biográficos

identificados em 13 entrevistas dos professores brasileiros para, na segunda parte, apresentar os que foram identificados nas 10 entrevistas dos professores do caso português.

Seguindo o capítulo 5, encontra-se o capítulo *Apresentação e discussão de resultados*. A apresentação e a discussão são feitas a partir de uma análise de conteúdo de todas as entrevistas de tipo biográfico realizadas nesta investigação. Diferentes aspetos da construção da identidade são destacados e discutidos neste capítulo. Posteriormente, apresentamos algumas narrativas que podem ser identificadas no discurso dos professores como perspetivas dos professores sobre o presente e sobre o futuro da profissão.

As considerações finais põem termo a esta tese, ainda que declarem não encerrar a problematização em estudo. Nesta última parte, além de uma revisitação aos principais aspetos discutidos no estudo, identificamos as limitações da investigação, temáticas possíveis e pertinentes para serem desenvolvidas no futuro, em um possível desdobramento do estudo.

Esta tese foi realizada no âmbito do programa doutoral em Ciências da Educação da Universidade do Porto. Com o objetivo de estimular o desenvolvimento de uma investigação original e de qualidade científica, o programa permite aprofundar, estruturar e sistematizar conhecimentos académicos e profissionais, a partir de unidades curriculares nos primeiros anos e do desenvolvimento de investigação nos anos seguintes, concluídos com a elaboração da tese de doutoramento. A partir de diálogos entre diferentes países, professores, investigadores e contextos, esta tese de doutoramento é fruto de um processo de formação académica, profissional e pessoal e é testemunho de que o Ensino Superior, atualmente, valoriza o aprofundamento da formação avançada a partir da mobilidade de investigadores, da criação de redes de trabalho e do diálogo entre instituições.

Pretendendo-se obter o título de Doutoramento Europeu, o estudo contemplou um intercâmbio de um trimestre na Universidade de Málaga. A integração no grupo de investigação *Profesorado, comunicación e investigación educativa* - Procie e no Departamento de Didáctica e Organização Escolar da Universidade de Málaga foi feita a partir da supervisão do Professor José Ignacio Rivas Flores e cumpriu os requisitos do Regulamento de Atribuição do Título de Doutoramento Europeu pela Universidade do Porto. A escolha da Universidade de Málaga como instituição de acolhimento para um período da investigação foi feita pela pertença das orientadoras à Rede Internacional Histórias de vida e Educação, considerando a aproximação da abordagem metodológica entre investigadores da Universidade do Porto e da Universidade de Málaga. O prestígio e a experiência do grupo de investigação Procie quanto à abordagem narrativa confirmariam o diálogo e o aprofundamento sobre questões metodológicas para o estudo.

Ao longo deste estudo, destacamos diferentes aspetos que contribuem para a identidade académica. A introdução desta tese de doutoramento revela a influência de diferentes espaços e pessoas para a construção deste estudo, assim como para a construção da história da investigadora. Acreditamos que “a nossa identidade nos brinda com interações que vivemos no presente e no passado, portanto o ser humano como indivíduo está em mudança contínua¹” (Cortés, 2011: 7). O estudo de doutoramento desenvolvido possibilitou o crescimento pessoal e profissional da investigadora, pela riqueza do trabalho empírico, pelas histórias de vida partilhadas pelos participantes, pela profundidade do envolvimento teórico, pelo debate constante com as orientadoras e pelo próprio processo de investigação.

O estudo multicasos realizado com um caso português e um caso brasileiro e o intercâmbio feito numa universidade espanhola possibilitam discussões de diferentes contextos que se entrelaçam e contribuem para a escrita da tese e para a construção da identidade da própria investigadora.

¹ Tradução livre da autora. Original, em espanhol: “nuestra identidad nos la brinda las interacciones com que vivimos y hemos vivido, por lo tanto el ser humano como individuo está em continuo cambio”.

CAPÍTULO 1
Identities e(m) transformação

Introdução

Ao pretender estudar as transformações das identidades académicas, é imprescindível começar a discussão a partir do próprio conceito de identidade. Entendemos, claramente, a identidade como um processo social em constante reconstrução, num diálogo entre o sujeito e a sociedade onde ele está inserido. Assim, cabe, neste capítulo, num primeiro momento, o aprofundamento daquilo que compreendemos por identidade e a descrição dos principais aspetos que se destacam na sua construção e que se manifestam essenciais para o estudo. Abordamos, neste capítulo, a perspetiva sociológica de Dubar (1998, 2006) sobre a identidade, que articulamos com estudos de outros autores que nos esclarecem sobre conceções relativas à (re)construção da identidade. Baseamo-nos, por exemplo, nas explicações sobre os processos de socialização de Berger e Luckmann (2014), nos sentimentos de unidade, continuidade e participação que Erikson (1976) define como pertencentes à identidade, nas justificativas de esta reconstrução ser um processo social e cultural de interação, como referem Mead (1962) e Lipiansky (1998), entre outros estudiosos e investigadores que trabalham com o conceito de identidade a partir de uma perspetiva de construção social da realidade, em diferentes momentos.

O desenvolvimento do capítulo se dá a partir do movimento de uma definição mais abstrata do conceito de identidade e seus aspetos específicos para uma discussão mais focada na identidade profissional, definida como uma das identidades sociais do sujeito (Dubar, 1998). Dentro do conceito de identidade profissional, interessa-nos aprofundar a discussão a respeito da identidade docente, foco de muitos estudos de diferentes objetivos e ambições, como os trabalhos de Lopes (1993, 2001, 2008), Bolívar (2006), Pereira (2010), Dotta (2011), entre outros. Exploramos, de acordo com Lopes (2008a), a construção da identidade docente como um constructo ecológico de estrutura e dinâmica sistémicas. Afirma-se como fundamental, dentro dessa discussão, o debate sobre as crises das identidades (Dubar, 2006), entendidas como efeito de outras crises, numa sociedade marcada por constantes alterações. A parte final do capítulo é dedicada a um esclarecimento inicial do que entendemos por identidade académica.

Vemos, assim, o desenrolar deste primeiro capítulo sobre identidades em transformação do seguinte modo: do conceito mais alargado de identidade para o conceito mais específico de identidade profissional, passando para algumas questões da identidade docente de modo a permitir o aprofundamento da discussão sobre o conceito de identidade académica e as suas mudanças, no capítulo a seguir. Este primeiro capítulo, portanto, pretende revelar-se fundamental para explicitar o referencial teórico que enquadra esta tese de doutoramento, no que se refere às discussões sobre a (re)construção das identidades.

1.1. Identidade

Reconhecemos, de acordo com Dubar (1997, 2006), a identidade como um processo contínuo em constante (re)construção, mediado pelas interações do indivíduo com os outros e com os contextos, socialmente estruturados, com os quais interage. Neste sentido, entendemos que a construção da identidade permanece em contínua reformulação por meio de diferentes relações que o sujeito estabelece com outros sujeitos e com os contextos nos quais se insere ao longo da sua trajetória de vida, sendo, portanto, um processo de interação cultural e social (Lipiansky, 1998). O sujeito está em aprendizagem constante, durante toda a sua vida. Há, assim, um movimento contínuo de construção, rutura e reconstrução das identidades, ao longo da vida do sujeito.

Mead (1962), ligado ao Interacionismo Simbólico, realça a importância da interação para a construção da identidade, que envolve ao mesmo tempo o eu e os outros. Intrinsecamente relacionada com o conceito de alteridade, a identidade é um processo dinâmico que articula o reconhecimento do outro e o reconhecimento de si, visto que a sua construção se estrutura nas relações com o Outro. Tornar-se sujeito também é construir, durante a vida toda, relações com os Outros, de reconhecimento mútuo, num processo emergente que permite reconhecer e ser reconhecido.

Dessa forma, a identidade pode ser compreendida como um “resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (Dubar, 1997: 105). Para aprofundar esta definição e a discussão do conceito, a seguir abordamos alguns aspetos essenciais do processo de construção da identidade, que garantem esse carácter social da sua construção.

1.1.1. A construção social da identidade

Diferentes autores nos permitem estabelecer um quadro da socialização como construção social da realidade. Ao perspectivarem a construção social da realidade, Berger e Luckmann (2014) descrevem a construção da identidade como um movimento dialético entre sujeito e sociedade. Ao abordarem a identidade como um processo social, os autores defendem que o sujeito apresenta uma predisposição para a sociabilidade, isto é, para se integrar numa sociedade, interiorizá-la e dela fazer parte, construindo e habitando um mundo com os outros, de forma a tornar este mundo uma realidade “dominante e definitiva” (Berger e Luckmann, 2014: 233). Essa integração, contudo, não se dá de maneira estanque e imediata, mas é mediada pelas socializações ao longo da vida, que fazem parte desse processo constante de (re)construção da identidade (Ruano-Borbalan, 1998).

O processo de *socialização primária*, primeira forma de interiorizar e simbolizar o mundo, acontece na infância e representa a transformação do sujeito num membro efetivo da sociedade. Como a identidade é formada através de diversos processos sociais, pode ser modificada e remodelada pelas relações sociais, ao longo da vida. Contudo, o papel que a socialização primária tem é essencial para a identidade do sujeito, sendo o processo através do qual o sujeito compreende e interioriza a sociedade, participando dela. É na socialização primária que é constituído o primeiro mundo do sujeito, onde ele tem contacto com os papéis dos outros e da sua própria identidade na sociedade. Mead (1962) destaca a interação entre diferentes organismos e aprofunda a ideia de que essa interação exige uma adaptação recíproca durante o processo social. Essa interação produz gestos simbólicos, com significados, que ajudam na adaptação à reação do outro e na antecipação do resultado das situações sociais. Pela socialização descrita por Mead (1962), a criança aprende os papéis desempenhados pelos outros significativos e reconhece outros generalizados de uma comunidade dentro da qual ela tem um papel.

O indivíduo apreende um mundo social, no qual outros indivíduos já vivem, compreende os processos desse mundo e torna esse mundo seu, aprendendo, através das relações com os outros, que “não somente vivemos no mesmo mundo, mas participamos cada qual do ser do outro” (Berger e Luckmann, 2014: 169). Na socialização, o sujeito torna-se membro de uma sociedade, de uma comunidade da qual participa. Nesse processo, ao mesmo tempo em que interioriza, apreende e interpreta o mundo social, o indivíduo exterioriza seu próprio ser no mundo. Observa-se a individualização do sujeito simultaneamente à sua socialização: “Quanto mais se é Eu-próprio, melhor se é integrado no grupo” (Dubar, 1997: 93).

Reconhecemos que a alteridade é muito importante para a construção da identidade, desde a primeira socialização. Outros indivíduos são encarregados desses processos de socialização, estabelecendo a mediação dos indivíduos com o mundo social onde estão inseridos. O processo de socialização primária, desse modo, inclui uma ligação emocional e diferentes graus de emoção. A criança, por isso, se relaciona e se identifica com atitudes com outros significativos, seus papéis e suas atitudes. Para Berger e Luckmann (2014), só é possível haver interiorização do mundo quando há identificação do indivíduo com os outros significativos. Os autores ainda explicam que ao longo do processo de socialização os outros significativos devem tornar-se outros generalizados. Isto é, a criança deve ser capaz de fazer uma abstração de papéis e de atitudes dos outros significativos como outros generalizados, pois isso significa que “o indivíduo identifica-se agora não somente com os outros concretos, mas

com uma generalidade de outros, isto é, com uma sociedade” (p. 172), entendendo que faz parte de um mundo maior.

Partindo da ideia de que os outros significativos estão inseridos em um mundo social específico, podemos compreender que esses outros fazem inevitavelmente uma seleção, escolhendo aspetos do mundo de acordo com sua localização na estrutura social e com a biografia de cada um. Dessa forma, identificamos que o mundo social é filtrado na mediação pelos outros significativos nesse processo de mediação. “Receber uma identidade implica na atribuição de um lugar específico no mundo” (Berger e Luckmann, 2014: 171). Assim, além desse lugar específico no mundo, ressaltamos, de acordo com os autores, que essa identidade é atribuída primeiramente dentro de um mundo específico. Os conteúdos que são interiorizados durante a socialização primária representam, para o indivíduo, o primeiro mundo do indivíduo, e não apenas *um* mundo dentre diversas possibilidades. A socialização acontece no contexto de uma estrutura social específica (Berger e Luckmann, 2014). Além do “conteúdo”, a medida do que é o “sucesso” também tem condições e consequências sociais estruturais. Os processos sociais envolvidos na formação e na conservação da identidade de um indivíduo são influenciados pela estrutura social em que se insere. Dessa forma, o contexto onde o sujeito cresce é responsável pela interiorização de conteúdos específicos que podem variar de sociedade para sociedade, revelando seu caráter cultural. Destaca-se, nesta fase, a importância da família e da escola como instituições responsáveis por este processo, ainda que a interiorização da sua identidade e da realidade não se dê definitivamente. Na escola, através da relação com professores e pares, a criança experimenta a sua primeira identidade social, conferida pelas instituições e pelas pessoas que a rodeiam.

De qualquer forma, Dubar (1997) acrescenta a reflexão de que as socializações não são apenas geradas em ambientes formais, mas também acontecem a partir de aprendizagens em diferentes âmbitos, de forma não intencional. Intitula-se como “socialização latente” esses processos que acontecem sem planeamento e sem conteúdo necessariamente explícito. Isso permite entender o caráter interativo e multidirecional entre o indivíduo e a sociedade em suas diferentes socializações.

Um dos aspetos que também contribui para essa interiorização e compreensão do mundo, por exemplo, é a aquisição da linguagem. A linguagem carrega em si diferentes “esquemas motivacionais e interpretativos com valor institucional” (Dotta, 2011: 75). Em 1968, Wittgenstein afirmou que “os limites da minha linguagem denotam os limites do meu mundo”. Esse pensamento pode nos fazer refletir sobre o facto de que a estrutura da língua pode ser representativa do mundo e trazer, para quem aprende a língua, estruturas e relações do mundo. Com isso, a aquisição da linguagem pode trazer muitas representações para o sujeito que está

conhecendo o mundo e aprendendo a fazer parte dele. Por isso, Berger e Luckmann (2014) consideram que a linguagem constitui o mais importante conteúdo e o mais importante instrumento de socialização, neste primeiro momento.

O processo de socialização primária pode ser considerado concluído quando o sujeito já entende o conceito do outro generalizado, reconhece um papel e tem seu papel reconhecido no mundo. Todavia, a construção da identidade não termina nesse momento, sofrendo influências de muitos outros processos. Portanto, cabe ressaltar que essa primeira socialização não é definitiva. A continuação da integração do sujeito na sociedade ocorre através das socializações ao longo da vida, em diálogo com o mundo no qual está inserido como realidade social, num processo de interação, também, cultural (Lipianski, 1998).

A *socialização secundária* surge no âmbito de funções especializadas, mais ligadas ao campo do trabalho, direta ou indiretamente relacionadas com a divisão do trabalho no mundo e com a distribuição social do conhecimento (Berger e Luckmann, 2014). Nesse processo, o sujeito, que já passou pela socialização primária – consequentemente, já está integrado na sociedade –, tem contacto com saberes específicos de submundos do trabalho. Os conhecimentos adquiridos nesta socialização são relacionados com funções específicas, como vocabulário e habilidades determinadas. As identidades profissionais, dessa forma, são constituídas como identidades especializadas (Dubar, 1997). Nesse caso, novos saberes são (re)interpretados, de acordo com a trajetória de vida do indivíduo e com saberes anteriormente interiorizados, num movimento de reconstrução da identidade pessoal através da identidade profissional. (Pereira, Mouraz, Lopes & Sousa, 2013).

Entre outras diferenças entre a socialização primária e a socialização secundária, apontamos para o facto de que na primeira há uma ligação emocional do indivíduo com os outros significativos, enquanto na segunda há muito menos envolvimento subjetivo. Na socialização primária, os outros representam, para a criança, o mundo possível, e há uma identificação, carregada de emoção, da criança com esses outros significativos. Na socialização secundária, contudo, não há a necessidade de identificação e de ligação emocional entre o indivíduo e os outros. Esse mundo em apreensão, na socialização secundária, é um mundo profissional possível, entre diversos outros. Os outros significativos, na socialização secundária, muitas vezes, são representantes de um contexto institucional específico com função (formalmente atribuída) de transmitir conhecimentos específicos. Durante o processo de socialização secundária, o contexto é percebido pelo indivíduo, é explícito, enquanto na primeira socialização, a criança não o percebe.

Desse modo, acrescentamos que essa interiorização da sociedade e as suas socializações não são passivas e dão lugar à reflexão do indivíduo, que pode questionar esse mundo. A

socialização secundária, de acordo com Berger e Luckmann (2014), é mais suscetível e vulnerável a mudanças e a desafios, visto que a sua realidade é menos profunda na consciência do sujeito do que a realidade apreendida na socialização primária, que pode ser alterada, mas exige impactos mais significativos para a mudança.

Contudo, é importante saber que essas mudanças, ainda que a respeito de saberes aprofundados e arraigados, são possíveis. Dotta (2011) ressalta, por exemplo, que, na sociedade contemporânea, alguns saberes apreendidos no processo de socialização primária podem ser transformados por razões relacionadas com a mobilidade social do indivíduo e com seu treinamento profissional.

Essas questões a respeito dos processos de socialização surgem ao longo do capítulo, visto que são fundamentais para entendermos a construção das identidades, das identidades profissionais e das identidades docentes.

1.1.2. Aspectos da construção da identidade

É possível reconhecer outros aspectos fundamentais para compreender o conceito de identidade. Dentro de uma teoria sociológica da identidade, Dubar (1997, 2006) defende que a identidade social envolve uma articulação entre duas transações, a biográfica e a relacional, sendo uma interna e uma externa, inseparáveis. Uma transação interna ao indivíduo e uma externa, entre o indivíduo e as instituições e pessoas com que ele interage ao longo da sua vida. Assim, é dada grande importância aos processos culturais e é defendida uma identidade social marcada por uma dualidade.

A dualidade da identidade relaciona-se com a Identidade para si e com a Identidade para o outro. Esses dois aspectos da identidade são inseparáveis, já que a identidade de si só é reconhecida a partir da relação que se estabelece com o outro. Isto é, o indivíduo só sabe quem é a partir do olhar do outro, sendo a identidade para si dependente do outro e do seu reconhecimento.

Ao mesmo tempo que inseparável, contudo, esta articulação pode ser problemática, porque não há garantia de a identidade para si e a identidade para o outro serem iguais, visto que “todas as nossas comunicações com os outros são marcadas pela incerteza. (...) Eu nunca posso ter a certeza que a minha identidade para mim coincide com a minha identidade para o Outro. A identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re)construir numa incerteza maior ou menor e mais ou menos durável” (Dubar, 1997: 104). Dessa forma, essas duas transações podem se encontrar sem problemas, convergirem, ou apresentar uma articulação mais problemática.

A identificação de si e a identificação pelo outro, isto é, a incorporação de uma identidade para si e a atribuição de uma identidade para si pelo outro são vulneráveis a interpretações baseadas em inúmeras categorias sociais disponíveis. No processo relacional da identidade para o outro, há os atos de atribuição, que pretendem definir que tipo de indivíduo o outro é. Nesse processo, há uma atribuição da identidade do indivíduo pelas instituições e pelos agentes que interagem com ele, levando a uma “etiquetagem” (Becker, 2008) que produz uma “identidade social virtual” do indivíduo (Goffman, 1993), isto é, uma identidade atribuída pelos outros.

Em paralelo, no processo biográfico da identidade para si, há os atos de pertença, que pretendem definir a identidade para si. Os indivíduos, dentro das suas trajetórias sociais, constroem identidades para si - a história que contam a si mesmos sobre aquilo que são, dentro de uma legitimidade subjetiva para si. Desse processo resulta o que Goffman (1993) intitulou de “identidades sociais reais”, isto é, a identidade desejada pelo indivíduo.

Há algumas categorias sociais, como mecanismos de identificação, que podem variar, por exemplo, por épocas ou gerações, o que faz com que haja diferentes interpretações que podem ser partilhadas ou não entre os contextos e os indivíduos. Essas variações podem aumentar ou não a diferença entre a identidade incorporada por si – a identidade social real – e a identidade atribuída pelo outro – a identidade social virtual, que não coincidem necessariamente. Esta é mais uma das razões que reforçam a ideia de que a identidade vive um processo de constante reconstrução. Neste caso, observamos que a construção da identidade sofre interferência do contexto e implica mudanças nele.

Quando há uma discrepância entre a identidade desejada (a identidade social real), e a identidade atribuída (a identidade social virtual), o indivíduo tem duas possíveis estratégias identitárias, baseadas na acomodação e na assimilação. A acomodação é uma transação externa, quando o indivíduo acomoda a identidade para si à identidade para o outro. Isto é, acomoda a identidade desejada à identidade possível no momento e no contexto em que vive. A assimilação, por sua vez, é uma transação interna e subjetiva ao indivíduo que envolve negociações entre as identificações passadas e as identificações futuras do indivíduo; isto é, entre as suas identidades herdadas, identificações anteriores, e as identidades visadas, desejo de construir novas identidades no futuro – o que se foi, o que se é e o que se quer ser. Ajustam-se as identidades que são possíveis, no momento e no contexto vivido às identidades desejadas, buscando, também, assimilar a identidade para o outro à identidade para si, fazendo assim convergirem a identidade social real, desejada, e a identidade social virtual, atribuída.

A articulação dessas transações, para Dubar (1997), é a chave de uma abordagem sociológica da construção das identidades que pressupõe, simultaneamente, “uma relativa

autonomia e uma articulação necessária entre as duas transações: as configurações identitárias constituem então formas relativamente estáveis mas sempre evolutivas de compromissos entre os resultados destas duas transações diversamente articuladas” (p. 108).

Entre contribuições de outros estudiosos sobre esse conceito, Erikson (1976) defende que a identidade é envolvida em três sentimentos em interação, sendo eles o sentimento de unidade, o sentimento de continuidade e o sentimento de participação. O sentimento de continuidade é o que permite (re)ver e reconhecer um sujeito ao longo do tempo, em termos de passado, presente e futuro. Essa continuidade garante a singularidade do sujeito, ainda que, durante o seu percurso de vida, ele experimente outras facetas identitárias. Essa continuidade e o seu caráter diacrónico são o núcleo da identidade de um sujeito, que se revela constante e contínuo.

Costa (1997) discorre sobre a função psicológica e a função social da identidade. A primeira ajuda o indivíduo a organizar e até mesmo compreender a sua individualidade com consistência. A função social, por sua vez, possibilita ao indivíduo fazer escolhas significativas para os papéis que desempenha na sociedade.

Dotta (2011) alerta para o facto de que “num jogo constante de reflexão e de ação, cada ator social posiciona-se face aos valores, às crenças, aos princípios, às finalidades dos contextos do qual faz parte, a partir da sua adesão ou recusa” (p. 71), marcadas tanto pela sua história de vida anterior como pela sua história atual.

Assim, mais uma vez compreendemos que a identidade do indivíduo é construída num processo de adaptação e de ajustamento de si e da sua identidade, ao momento e ao contexto em está inserido, e de adaptação dos contextos pelas identidades das pessoas que nele se encontram. Podemos concluir, então, que a construção da identidade pode “resultar em simultâneo na formação (ou confirmação) das pessoas e na transformação (ou reprodução) dos contextos” (Marta & Lopes, 2012: 33).

Nesta linha, é importante ressaltar, também, que o sujeito é um ator social. Com essa afirmação, acreditamos que ele pode, por exemplo, assumir compromissos e executar capacidades subjetivas de reflexão, expressão e argumentação. Para Dubar (1997), ser sujeito é, ainda, ser ator de sua própria vida em diferentes esferas, como nos âmbitos familiar, profissional e político. Dessa forma, o sujeito também pode recusar relações de dominação, submissão e imposição de autoridade que promovam o desprezo e a subordinação.

Para o interacionismo simbólico, de acordo com Lopes (1993), o ator social é agente da sua ação e, com ela, através da sua criatividade, pode inovar e transformar a estrutura social. A estrutura social pode influenciar a construção da identidade e a interação social. Os ensinamentos de Mead (1962) tornam claro que o indivíduo se apropria do mundo social ao

qual pertence, identificando outros significativos, definindo relações com outros e selecionando papéis nesse mundo. Assim, o interacionismo simbólico é de grande contributo para as teorias de identidade e para este trabalho, visto que desenvolve a ideia da socialização como possibilidade de construção do Eu, como membro de um mundo social do qual participa ativamente, contribuindo para a sua transformação. Reconhecendo-se e sendo reconhecido como sujeito do mundo social, afirma-se como membro que não tem apenas um papel passivo, mas também ativo, reconstruindo a comunidade da qual faz parte.

Lopes (2008a) ainda indica que os atores sociais, em cooperação, podem construir novos mundos, mas têm essa construção limitada pelas estruturas pessoais ou sociais que podem oferecer resistência. Contudo, a estrutura social pode ser uma influência, também, na construção e não só no constrangimento da identidade de um sujeito.

Essa ideia é intrínseca à perspectiva de construção social da identidade e da realidade, defendida neste capítulo, que define o processo como dialético, isto é, destaca o diálogo entre sociedade e sujeito, nas duas direções. “Os processos sociais implicados na formação e conservação da identidade são determinados pela estrutura social. Inversamente, as identidades produzidas pela interação do organismo, da consciência individual e da estrutura social reagem sobre a estrutura social dada, mantendo-a, modificando-a ou mesmo remodelando-a” (Berger e Luckmann, 2014: 221). Os autores concluem: “Na dialética entre a natureza e o mundo socialmente construído, o organismo humano se transforma. Nesta mesma dialética o homem produz a realidade e com isso se produz a si mesmo” (p. 233).

1.2. Identidade profissional e Identidade docente

Através de uma extensa revisão da literatura, é possível perceber que há muitas investigações versando sobre a identidade docente, sobretudo mais focadas nos professores dos ensinos básico e secundário. Há um maior enfoque nos professores desses níveis de ensino que engloba, muitas vezes, entre outros aspetos, estudos sobre a formação inicial e o currículo dessa formação. Contudo, identificamos que algumas considerações e alguns resultados de estudos desenvolvidos sobre a identidade docente desses níveis de ensino também são relevantes para a construção da problemática do presente estudo, ainda que nos foquemos diretamente na docência universitária.

A identidade académica reúne as particularidades e especificidades do trabalho universitário, mas compreendemos que a identidade académica é, também, uma identidade docente e, por isso, a discussão sobre alguns componentes da identidade docente são essenciais para este estudo. O texto desdobra-se na discussão sobre alguns aspetos que influenciam a

identidade docente, como a interferência entre a vida pessoal e profissional do professor, as influências sociais e culturais das organizações/instituições e dos contextos, a importância da autoimagem que o professor tem de si, da imagem social que o professor tem da profissão e do reconhecimento social dado à docência.

A identidade do professor, para Moita (1995), “é uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades” (p. 115). A imagem da identidade docente como uma montagem compósita (Derrouet, 1988) ilustra uma identidade que tem diferentes fontes e sofre influências de diversas dimensões, como de aspetos pessoais e profissionais do percurso do professor e da organização de trabalho, por exemplo. A profissão docente mobiliza tanto a trajetória pessoal como a trajetória profissional do sujeito (Alves, Melo, Trigo e Vieira, 2012), visto que o eu profissional não é separado do eu pessoal. Assim, a identidade profissional docente é resultante da interação entre a trajetória biográfica, o contexto social, cultural e institucional e a vivência pessoal do professor.

De acordo com Bolívar (2006), a identidade profissional docente se caracteriza por um conjunto de saberes e competências necessários para a prática do ensino, reconhecidos socialmente. Esse conjunto de características identifica a profissão e contribui para a construção da identidade do professor. Todavia, a sua identidade profissional não se restringe a estas categorias, visto que recebe influência de outros aspetos.

Considerando a especificidade humana e o caráter de interação da docência – os professores, além de viverem processos de socialização secundária na profissão, passam a ser agentes da socialização primária de diversas crianças que se tornam seus estudantes -, identifica-se que a atuação do professor e as suas concepções de docência estão relacionadas diretamente com a sua identidade pessoal e com a sua trajetória de vida. Há influência de pontos biográficos, históricos e sociais nessa identidade profissional, num processo dinâmico. A identidade profissional, por isso, é ao mesmo tempo uma das dimensões tanto da identidade social como da identidade pessoal (Bolívar, 2006). Não é, desta forma, algo estanque proveniente de alguma política específica ou de forças externas ao sujeito.

Matiz (2013) explica que a identidade não se define no seu comportamento nem nos relacionamentos que estabelece com os outros, mas sim na capacidade de desenrolar uma “crónica” particular. A autora argumenta que “a identidade profissional do professor define-se na crónica de si próprio, na narrativa que faz da sua história a qual está profundamente ligada às diferentes experiências vivenciadas pelo sujeito durante a sua socialização primária referente à infância, como também na sua socialização secundária relativa à vida adulta e profissional” (Matiz, 2013: 79).

A constituição da identidade profissional é decorrente de múltiplos aspetos, relações e articulações que constituem a profissão, num sistema ecológico (Lopes, 2008). A socialização secundária, que promove a construção da identidade profissional, está relacionada, também, entre outros aspetos, com o contexto profissional, isto é, com o campo do trabalho, e com a formação inicial.

Esta segunda socialização introduz saberes especializados que são reinterpretados à luz das experiências pessoais do indivíduo, da sua trajetória de vida, e que interferem com os saberes anteriormente interiorizados, provocando esse movimento de reconstrução da identidade pessoal pela identidade profissional. Processo de uma socialização secundária, a identidade profissional se articula com a socialização primária e sofre constantes influências, por exemplo, do contexto profissional, das instituições, que podem confirmar, apoiar, ou transformar essa identidade.

Para Lopes (2008a), a identidade profissional é ao mesmo tempo uma identidade individual e uma identidade coletiva, de forma inseparável. A identidade individual é constituída pelas identidades sociais do indivíduo e depende das suas outras identidades sociais, do núcleo da sua identidade e de suas características comportamentais, transversais aos diversos papéis que assume. As identidades coletivas correspondem a representações sociais e a representações individuais compartilhadas por grupos. Referem-se a sistemas de ação e de interpretação concebidos pelos indivíduos em interação social que podem ser resistentes ou facilitadores de transformação. A autora acrescenta que, se antes as identidades individuais eram subordinadas às identidades coletivas, hoje são elas que constroem as últimas, por meio de criatividade, reflexão, ação e cooperação. Ainda de acordo com Lopes (2008a), “em cada exercício coletivo estão presentes as identidades individuais, assim como em cada exercício individual estão presentes as identidades coletivas e as restantes dimensões da identidade individual” (Lopes, 2008: 4).

Sobre os tipos de identidade individual e coletiva, Lopes (2008a) refere que os dois têm um núcleo e uma periferia. O núcleo da identidade individual é transituacional, isto é, é estável em diferentes situações, correspondendo a uma bagagem emocional. Na sua periferia, estão diversas identidades sociais, referentes a diferentes papéis que o sujeito assume na sociedade. Entre muitas identidades sociais, está a identidade profissional do indivíduo.

Compreendemos que há um eixo de diacronia e de sincronia tanto na identidade individual quanto na identidade coletiva. A diacronia garante à identidade individual um sentimento de continuidade enquanto o eixo de sincronia permite um sentimento de unidade da identidade de um sujeito, sempre dependente do reconhecimento do outro. Em relação à identidade coletiva, a diacronia desenvolve um senso de providencialidade segundo o qual “o

que podemos ser coletivamente no futuro está limitado ao que fomos no passado e ao que somos no presente” (Lopes, 2008: 18). O eixo da sincronia é referente à extensão do consenso de alguma representação ou interpretação num campo social ou numa determinada situação.

A identidade profissional, para Dubar (1997), é uma identidade social do indivíduo relacionada com as profissões e com o trabalho, numa ecologia social que abrange mais tipos de identidade. Lopes (1993) alerta-nos para o facto de que falar em identidades sociais é falar em máscaras. Na sociedade, um sujeito desempenha vários papéis em simultâneo. As identidades sociais relacionam-se com a pertença a determinados grupos e papéis. Goffman (1993), numa interessante metáfora que envolve a representação teatral, afirma que, nas interações, o indivíduo assume um papel, recortado de diversos outros papéis que pode assumir de acordo com o que o outro presente assume, sendo este outro, também, a plateia que assiste a esse desempenho. O papel do outro na interação e o que o indivíduo pretende transmitir, também, influenciarão o papel que o indivíduo assume, a máscara que ele coloca na situação específica. Um desses papéis está associado à profissão e à atividade profissional do sujeito. Assim, a identidade profissional é social e liga-se ao lugar das profissões e do trabalho na estrutura social.

A identidade profissional, por sua vez, então, é uma identidade situada. A identidade pessoal é relativamente estável, composta por um núcleo e por diversas identidades sociais do indivíduo. A identidade situada está relacionada a atribuições realizadas pelo indivíduo ao desenvolver uma atividade num contexto específico, como o caso da identidade profissional.

Sendo a identidade profissional situada, é uma identidade especializada ligada a saberes específicos de um campo profissional. Assim, reúne diferentes processos de socialização que o indivíduo já viveu até esta construção da identidade profissional em que o indivíduo participa de um grupo com saberes especializados, uma linguagem comum, um conjunto de códigos e conteúdos, entre outros fatores que caracterizam a profissão. Em outras palavras, o indivíduo incorpora saberes profissionais vinculados a um “universo simbólico” em que conceções e saberes são aprofundados em referência a uma área especializada de atividades.

Apesar de a construção da identidade não se restringir à formação inicial, ela é fundamental para esta identidade profissional. A formação inicial e a preparação para o exercício profissional, isto é, a formação inicial e o seu currículo, são aspetos que compõem a construção da identidade profissional (Pereira, 2010; Lopes, Sousa, Pereira, Tormenta & Rocha, 2005; Lopes, Pereira, António, Ferreira, Sousa & Rocha, 2004). A construção de uma identidade profissional de base, que se possibilita na formação inicial, constitui uma projeção do indivíduo e do seu lugar no campo profissional no futuro, antecipa uma trajetória de emprego e o desencadear de uma lógica de formação (Dubar, 1997). É neste momento que os professores

têm contacto com saberes especializados da docência e da sua área científica e podem projetar a sua identidade no futuro e na sua carreira. É um momento de socialização, de aquisição de saberes e descobertas. As competências profissionais dos professores são outro componente fundamental da identidade do professor. O profissional precisa ser detentor de conhecimentos, saberes e competências específicas para desenvolver sua atividade. No caso do professor, o conhecimento profissional e suas competências são essenciais para a sua prática docente.

Contudo, embora seja clara a importância da formação inicial, muitos estudos abordam as questões de que a consciência da identidade profissional e o sentimento de “ser professor” acontecem quando o professor ingressa no contexto real da sala de aula, por exemplo. Por esta razão, há uma literatura extensa sobre a transição entre ser estudante e ser professor, sobre a importância do estágio como possibilidade de os futuros professores conhecerem a prática real da sala de aula (Sussekind & Garcia, 2011), sobre as primeiras experiências profissionais (Flores, 1999) e sobre o choque da realidade (Lopes, 2006), que indica que a formação inicial pode tanto atenuar as dificuldades quanto provocar esse mal-estar. De acordo com Lopes (2006), esse choque de realidade pode dar origem a uma reconstrução da identidade de base pelo contacto com os contextos reais. A escola, assim, é um lugar de formação de professores e de construção da identidade docente. Tem capacidade de destruir ou fortalecer ideais e competências. Afirmamos, por isso, que a socialização secundária para a construção dessa identidade profissional acontece tanto na formação inicial como ao longo da prática no quotidiano da profissão. A atividade do professor é marcada pela formação inicial, por outras experiências profissionais e por experiências anteriores. A concepção de docência que o professor cria para si é construída ao longo da sua trajetória e conta com a influência de diferentes âmbitos, como até mesmo a sua experiência enquanto estudante pelo que vê nos seus professores.

Essa passagem da formação inicial para o contexto de trabalho pode ser marcada por contradições e surpresas para o professor. O contexto, dessa forma, é muito importante e influencia a ação do professor, sua atividade e, conseqüentemente, sua identidade. A identidade docente é, assim, intensamente influenciada pelas dinâmicas sociais, subjetivas e objetivas que existem e se estabelecem dentro do contexto em que a atividade profissional do professor está inserida. Neste sentido, interessa saber como a identidade profissional de base foi “se iludindo e desiludindo em contextos profissionais, cada vez mais marcados pela incerteza, pela surpresa e pela discrepância” (Lopes, 2001: 194), já que consideramos que as identidades profissionais são influenciadas pelas organizações e instituições onde a atividade é desenvolvida.

No caso deste estudo, importa o cenário onde se vive a docência universitária, que engloba a área científica de atuação do professor, a instituição (faculdade e universidade) onde

trabalha, o contexto regional e o contexto nacional dessa instituição – assim como o cenário (im)posto num sistema mais macro, por considerarmos que a construção da identidade está envolvida num construto ecológico (Lopes, 2008), ou seja, a compreensão dessa identidade exige que seja considerado o cenário do seu desenvolvimento.

Segundo Dotta (2011), a diversidade dos contextos profissionais é outro aspeto que influencia a constituição da identidade profissional, visto que é dentro das organizações, por meio da prática de atividades profissionais coletivas e entre diferentes relações entre pares e relações de poder, que o indivíduo constrói constantemente a sua identidade profissional. Diferentes contextos podem provocar diferentes questionamentos individuais e grupais, aumentando ou diminuindo as possibilidades desses questionamentos, com efeitos diferentes na construção da identidade profissional de cada indivíduo e do coletivo enquanto grupo profissional.

O exposto nos permite entender que as instituições de trabalho, também, são responsáveis pela construção identitária dos professores. Assim, diferentes contextos podem promover distintas identidades profissionais. Ser membro de determinada instituição promove efeitos no percurso de vida e na construção da identidade profissional, desenvolvendo um sentimento de pertença a determinado grupo (Tajfel, 1982) que interfere na sua identidade pessoal. As identidades profissionais são influenciadas e moldadas pelas organizações e instituições onde as atividades profissionais são desenvolvidas.

Ainda de acordo com Dotta (2011), através das relações sociais, algumas características definem um determinado grupo profissional, construindo, assim, identidades coletivas desse grupo. A autora aborda um “núcleo central de identidades” que pode dar ao grupo alguma estabilidade na construção da identidade. Contudo, dentro de um mesmo grupo profissional podemos encontrar diferentes formas identitárias e torna-se difícil conceber um padrão na vida profissional para todos os membros desse grupo.

Berger e Luckmann (2014) discutem variações que podem existir num mesmo contexto institucional. Para os autores, diferentes tarefas atribuídas aos indivíduos, por meio das suas diferentes categorias de trabalho, podem implicar a exigência de diferentes graus de compromisso com a profissão e com a realidade institucional. Alguns conhecimentos são impostos a professores que assumem alguns cargos enquanto são apenas sugeridos a professores que estão em outras posições, o que nos permite entender que há diferenças de sistemas de socialização secundária dentro de instituições complexas, isto é, diferenças dentro do mesmo sistema institucional a variar de acordo com a distribuição do conhecimento social, do conhecimento entre as posições e os cargos a serem assumidos.

Ainda que mais de um indivíduo ocupe um mesmo emprego e realize as mesmas funções de outro, em um mesmo contexto, as relações e interações entre o indivíduo, sua identidade pessoal, os outros e os contextos, são a garantia de que ele tem capacidade, como ator social, de julgar, comunicar, aceitar e recusar; ações que podem vir a introduzir uma variabilidade profissional dentro de um mesmo grupo. Para Dotta (2011), as margens de liberdade, autonomia e de coesão interna que existem (ou não) nos contextos profissionais podem ser influenciadas e influenciam os indivíduos, e o conjunto de relações de grupos e de poderes que eles vivem pode promover identidades “diferenciadas, ora inovadoras, ora reprodutoras de mentalidade e de capacidade de ação estratégica” (p. 72).

Esta identidade docente, também, resulta da interseção entre representações que o sujeito tem de si, dos docentes e da profissão, numa identidade profissional individual e coletiva (Dubar, 1997; Dotta, 2010), numa significação social da profissão, em revisão constante de seus significados. Para Pimenta (1999), dentro desta linha de pensamento, a identidade profissional docente é construída a partir dos significados sociais da profissão e da revisão das suas tradições, dos sentidos e significados que cada indivíduo atribui à sua atividade profissional, ao cotidiano da profissão, e com base nas discussões sobre o conhecimento, compreendido como ciência, e também na construção dos aspectos pedagógicos. Isto é, a identidade é construída, também, através das representações dos professores sobre a docência, a partir de experiências que tiveram como estudantes, da relação com os colegas, das suas posições culturais, dos discursos sociais que defendem, que constituem fonte de motivação para o trabalho e para as atividades docentes.

Assim, a autoimagem que o professor tem de si e a imagem social que o professor tem da profissão, como expectativas, estereótipos e condições de trabalho, são componentes importantes da construção dessa identidade profissional, assim como o reconhecimento social do trabalho do professor. De acordo com Bolívar (2006), a ausência do reconhecimento social implica a desvalorização da profissão, do trabalho do professor e consequentemente da sua identidade, visto que o profissional vive o sentimento de vulnerabilidade e sofrimento. Quando a autoimagem, a imagem social e o reconhecimento social do professor são positivos, há um maior envolvimento do professor com a profissão, proporcionando-lhe um bem-estar pessoal. O reconhecimento social positivo, então, pode gerar motivação e uma atitude positiva face à profissão, enquanto a ausência de reconhecimento social provoca uma insatisfação relacionada com a falta de motivação, o estresse e o mal-estar. Para Lopes (2008b), os saberes profissionais são a principal razão para esse reconhecimento ou para a falta desse reconhecimento social.

Matiz (2013) discorre sobre a importância da questão da identidade em profissões como a docência, pelo facto de que a autoimagem do professor está diretamente vinculada à sua

prática profissional, bem como a valorização pelos outros e por si mesmo influencia o compromisso com o trabalho. A autora reflete que “é num longo processo de socialização que se constrói a identidade profissional docente. Ela é o resultado de um acumular de experiências ao ir exercendo a profissão e também o adotar de uma cultura profissional que lhe dá reconhecimento” (Matiz, 2013: 83).

A relação com os pares representa outro aspecto importante da construção da identidade, visto que o indivíduo constrói seu processo identitário na relação com os outros e o sentimento de pertença a um grupo profissional também interfere na construção da sua identidade. O indivíduo procura o reconhecimento dos outros, do grupo profissional do qual faz parte, fazendo com que esse sentimento de pertença seja determinante na construção da sua identidade. As relações sociais que mantém no seu contexto de trabalho ajudam a promover um envolvimento maior com a profissão e podem gerar satisfação pela sua prática profissional. As relações sociais que existem dentro da escola e, no nosso caso, da universidade, relacionam-se com os pares, os estudantes, os agentes educativos e os funcionários administrativos. Essas relações podem promover sentimentos de pertença e criar um sentido de comunidade, com uma dinâmica motivadora de um trabalho em conjunto, de um lado positivo, ou podem promover o trabalho isolado e a falta de harmonia do trabalho docente, de um lado negativo.

Identificamos que a construção da identidade docente pode resultar de uma negociação que compreende as histórias de vida dos docentes, suas condições de trabalho, suas representações sobre a profissão e o discurso no mundo a respeito da docência e, no nosso caso, da universidade, num longo processo de socialização. Identificamos, assim, a construção da identidade dentro de um construto ecológico. Lopes (2008a) discorre sobre diferentes níveis que influenciam a construção da identidade do professor. É possível perceber relações dentro de cada nível e entre os níveis deste sistema ecológico.

Para melhor explicitar esse constructo ecológico, Lopes (2008a) nos faz compreender que a construção da identidade envolve o nível pessoal (do indivíduo, ou seja, do professor), o nível interpessoal (do pequeno grupo de trabalho) e o nível organizacional (institucional, como a escola ou, em nosso caso, a universidade). A autora acrescenta, ainda, o nível social. Esses níveis interagem entre eles, numa metáfora de matrioskas, bonecas russas encaixadas umas nas outras, para a construção da identidade do professor.

O nível pessoal é o nível da compreensão e tem, como forma de construção da identidade, a reflexão. O professor procura encontrar uma identidade que confronte o conflito e gere consensos, por meio de uma dupla transação em que o sujeito conversa consigo mesmo como um outro.

O nível interpessoal é o lugar da experiência significativa. Ao nível do pequeno grupo, o outro passa a ter significado quando é próximo, partilha espaços, tempos, projetos e ansiedades. A identidade individual, por sua vez, só é identificada na compreensão do outro. Lopes (2008a) define o pequeno grupo como uma capa protetora para a construção de novas identidades. O grupo é fonte de estrutura, de legitimação e de troca, pelo facto de haver apoio afetivo e de não haver receio de exposição da subjetividade. Pode-se criar, assim, uma comunidade.

O nível organizacional / institucional envolve as regras e as formas de organizar o trabalho, criando um clima organizacional que seja marcado por uma partilha de sentimentos que sustente a construção de uma identidade coletiva – um sistema estruturante e integrador. No caso de uma escola, este nível relaciona-se, por exemplo, com um projeto educativo desenvolvido e partilhado por todos.

No nível social, observam-se os efeitos e impactos da ação do professor na sociedade. Na identidade docente, Lopes (2008b) aponta para as políticas educativas e as suas influências na construção da identidade. Assim, identificando-se os níveis nos quais a (re)construção das identidades profissionais está envolvida, é possível identificar um constructo de estrutura e dinâmica sistémicas. Há diferentes relações, interações e articulações entre esses níveis. Lopes (2008b) sintetiza o carácter ativo dos sujeitos e das relações e faz referência a um sistema de interações com diferentes níveis. A autora considera, ainda, que cada nível reúne especificidades importantes, que são sentidas nos demais âmbitos.

A conceção da identidade como constructo ecológico encontra-se dentro da perspetiva de construção social da realidade que “possibilita uma abordagem da socialização numa perspetiva de mudança social, e não somente de reprodução da ordem social” (Lopes, 2008: 79). Dotta (2011) alerta para o facto de que “a mudança social é inseparável da transformação das identidades” e indica que

a socialização secundária só pode produzir identidades e atores sociais orientados pela produção de novas relações sociais e suscetíveis de se transformarem elas próprias, por meio de uma ação coletiva duradoura. Assim, qualquer análise de processos e condições da mudança, ou inovação, deve confrontar-se com a questão da aprendizagem coletiva, pelos atores, das capacidades de estabelecer, criar novos jogos, regras e novos modelos relacionais. Para tanto, não é suficiente abrir os “espaços de jogos” e criar “zonas de incerteza”, mas é preciso também promover a existência de aparelhos de formação (socialização secundária), que possibilitem a transformação das identidades de ator, não simplesmente limitada à reprodução ou adaptação das identidades anteriores, mas que permite uma verdadeira criação institucional. Fica claro, pois, que a mudança social depende profundamente da transformação da socialização e das identidades. (Dotta, 2011: 79).

Ainda sobre este aspeto de mudança das identidades, Dotta (2011) discorre: “A identidade social não é simplesmente “transmitida” de uma geração para outra, ela é construída

pelas diferentes gerações, baseada em categorias e posições herdadas da geração precedente, mas, ao mesmo tempo, por estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições que os indivíduos atravessam e para cuja transformação eles contribuem” (p. 81).

Dubar (1997) atenta para o facto de que, num mundo com intensas transformações, uma primeira identidade profissional não tem hipóteses de ser definitiva, visto que “é regularmente confrontada com as transformações tecnológicas, organizacionais e de gestão de emprego das empresas e das administrações. Está votada a sofrer ajustamentos e reconversões sucessivas” (p. 114). Para compreender estes ajustamentos e transformações, discorremos a seguir sobre esse cenário atual de mudanças que atinge a identidade.

1.3. Identidade em transformação

Diferentes abordagens da crise da modernidade (Lopes, 2001) permitem delinear uma série de articulações e interdependências entre fatores económicos, sociais e políticos. Para Giddens (1994), a crise é notada quando as atividades que norteiam o indivíduo e a coletividade parecem desadequadas. Zoll (1992) intitula ‘crise da normalidade’ a situação de desregulação das estruturas sociais e Santos (1995) indica que a crise que se vive, também, afeta a subjetividade. Percebe-se, então, a articulação das crises de diferentes âmbitos da sociedade nas suas transformações.

Neste cenário atual, podemos indicar que as fronteiras das crises se diluem entre as esferas económicas, políticas e sociais. Sem ser estanque, a crise atravessa diversos âmbitos da vida e depara-se com múltiplos contextos. A crise económica, por exemplo, ultrapassa a economia e pode ser considerada uma crise antropológica (Commaille, 1997), na medida em que desconstrói, também, estruturas das relações sociais e da subjetividade dos indivíduos. É nesta esteira que Dubar (2006) discute, como uma das suas principais teses, a articulação entre a crise da modernidade e a crise das identidades.

A crise das identidades não está alheia à crise económica que se vive, que, por sua vez, também desencadeou uma “crise do vínculo social” – e aqui se identifica o conceito de Castel (1995) quando estuda as metamorfoses das questões sociais e indica a crescente fragilidade e a vulnerabilidade dos laços sociais. A crise no campo económico provoca crises nas relações sociais, percebidas no quotidiano em ruturas constantes com este laço. Serres (1992), ao explicar a crise global, alerta para o facto de que a crise afeta as relações essenciais do homem com o mundo. Ao encontro de Commaille (1997), Dubar (2006) alerta para uma crise antropológica, que abala tanto o comportamento económico como as relações sociais e a subjetividade dos indivíduos (Santos, 1995). Nesta esteira, argumentamos que a crise das

relações sociais afeta diretamente a crise das subjetividades e, com isso, das identidades. A crise das identidades coloca em causa todas as esferas da existência, como a família, o trabalho, a política e a religião.

Assim, a crise das identidades pode ser vista como consequência da crise da modernidade, da mudança de estruturas, de transformações que abalam a vida social no campo da família e das relações inéditas entre os gêneros, das novas relações de trabalho que se instauraram, pensando as mutações nas relações e nas exigências de emprego e formação, e das mudanças em torno das instituições religiosas e políticas, como a igreja e o estado, por exemplo. Assim, a crise da identidade participa da crise da modernidade e, mais especificamente, da crise da relação social moderna (Lopes, 2001). “A crise é o espelho das incapacidades das subjetividades modernas para relacionarem-se entre si (...) A crise toma formas diversas e relacionadas a diferentes níveis²” (Lopes, 2008: 8), como os níveis das relações sociais, das relações intergrupais e das representações sociais. Para Lopes (2008b), o que está em crise são os modos de conhecimento clássicos, as formas tradicionais de relação, autoridade e saber. A autora refere que a crise das identidades é vinculada a uma desarticulação entre identidades individuais e identidades coletivas, gerando problemas de reconhecimento a nível individual e grupal.

As transformações nas relações sociais exigem um nível de complexidade muito grande para acompanhar um mundo com referências diversas. As relações intergrupais são marcadas pelo conflito nas sociedades atuais em que pode haver uma diferença entre o estatuto esperado e o estatuto recebido pelo indivíduo. Ao mesmo tempo, podemos observar um desajuste entre representações e práticas, o que pode causar uma sensação de mal-estar.

Dubar (2006) afirma que a biografia de um indivíduo não está afastada de crises, visto que a identidade nunca está completa, ou, nas palavras do autor, nunca está “adquirida”. Ao longo da vida, as crises surgem em meio a questionamentos sobre esta identidade que se constrói, em um processo de/em constantes mudanças. Lopes (1993) defende que a sociedade contemporânea, marcada por constantes mudanças e, conseqüentemente, pela ausência de uma base cultural sólida que construa identidades estáveis, faz com que a identidade apresente uma tendência maior para a mudança do que para a permanência. Matiz (2013) destaca que “o sentido de si mesmo e de continuidade já não se coadunam com a nossa realidade atual, pois que a identidade estaria francamente ameaçada pela instabilidade” (Matiz, 2013: 73).

² Tradução livre da autora. Original de Lopes (2008a): “La crisis es el espejo de las incapacidades de las subjetividades modernas para relacionarse entre sí (...) La crisis toma formas diversas, y relacionadas, a diferentes niveles”.

A relativa estabilidade das identidades sociais modernas fundava-se na solidez das suas instituições – fundamentada em práticas coerentes e integradoras –, que possibilitava antecipar o futuro e definir opções de vida duráveis, outorgadas exteriormente, e que exprimiam a personalidade do indivíduo. A instabilização das práticas institucionais alterou os lugares sociais de referência da construção das identidades sociais: o indivíduo transita entre múltiplas, e por vezes ambíguas e contraditórias, realidades e de cada uma extrai questionamentos reflexivos que o formam e transformam. (Pereira, 2010: 69)

A crise, então, é parte do processo de construção da identidade. Grinberg e Grinberg (1976) defendem que a crise é necessária para o desenvolvimento do indivíduo. As sociedades modernas continuam abaladas por crises identitárias, económicas, sociais e em todas as esferas que envolvem esse processo social da existência pessoal. A crise faz parte deste processo e é motor da (re)construção constante da identidade. Dubar (2006) refere o vazio de um indivíduo sem crises, ao defender que “é de facto a crise que revela o sujeito a ele próprio, o obriga a refletir, a lutar para «a superar» e a inventar-se a si próprio, com os outros. A identidade pessoal não se constrói de outra forma” (p.185).

As transformações das relações de mercado e da organização da economia alteraram profundamente as relações e os modelos de trabalho, provocando mudanças, consequentemente, nas identidades profissionais que sofrem essas alterações. As formas anteriores de identificação dos trabalhadores foram substituídas por uma lógica de maximização de si. Esta identidade representa o modelo individualista de gestão de uma empresa de si mesmo. Um dos questionamentos de Dubar (2006) é relativo a uma crise de identidade permanente. Dada a ausência de solução imediata para a crise económica que se atravessa, deve-se assumir a identidade profissional como uma identidade em crise?

Nossa investigação considera este contexto de alterações e mudanças no/do quotidiano docente como um quadro de crise que implica a (re)construção da identidade docente. Inseridos em um contexto espacial, histórico e social específico, os professores recebem marcas constantes do tempo e do lugar do qual se pronunciam, o que promove, necessariamente, interferências sociais determinantes na construção da sua identidade profissional.

Embora não aborde especificamente a universidade e os professores universitários, ao estudar as identidades docentes, Bolívar (2006) nos alerta para o facto de que a crise da identidade docente se origina nas mudanças na escola. Os professores passam a viver uma desarticulação entre o papel de professor num ideal que os orientava e o papel do professor que é exigido no contexto real do quotidiano da profissão docente. Assim, os professores podem vir a atravessar uma crise da identidade “porque passaram de uma situação relativamente estável, quando sabiam o lugar a que pertenciam e como deviam atuar; para uma situação de incerteza, pouco clara, que põe em questão a sua identidade profissional visto pôr em causa as suas

práticas antes reconhecidas” (Matiz e Lopes, 2014: 3037). Para estas autoras, as políticas da atual agenda – baseadas na prestação de contas – afetam a identidade profissional dos professores “antevendo-se o emergir de um novo modelo de professor que contraria os pressupostos base do conceito da profissão” (idem).

Ainda dentro da discussão sobre a crise da identidade docente, Lopes (2008b) defende que esta é ao mesmo tempo uma crise do afeto (do valor de si mesmo e do reconhecimento) e uma crise da interação (em que as tarefas são constantemente interrompidas), além de uma crise, também, da cognição referente à falta de representações compartilhadas sobre o sentido e a estrutura do trabalho docente no novo contexto. A autora indica a dualidade entre inovação e tradição como um dos obstáculos para a construção de novas identidades docentes e a dualidade entre as ideias pessoais e as condições organizacionais para realizar o trabalho, no novo contexto. Assim, para Lopes (2008b), por exemplo, os professores adotam a identidade tradicional na qual já não acreditam, que não lhes convém e que não os convence.

Matiz (2013) afirma que, face a mudanças, os professores podem ter duas reações: receptividade ou resistência, sendo esta última vinculada à angústia do que as mudanças podem provocar no contexto onde atuam, nas suas vidas e, conseqüentemente, no seu trabalho, visto que as mudanças trazem incerteza e a dúvida na praticabilidade do novo, significando uma incursão no desconhecido. Aspectos admitidos anteriormente como certeza estão postos em causa, e isso cria um sentido de rutura com a estabilidade que era experienciada anteriormente. Para Bolívar (2006), os professores preocupam-se com o que será praticável com as mudanças, que os obriga a ajustar o seu trabalho e a sua identidade a novos papéis e a uma organização do trabalho diferente da anterior, a qual o professor já estava adaptado.

Como exemplo de mudanças que o professor precisa ajustar ao seu trabalho, Bolívar (2006) cita algumas exigências que surgem para dar resposta aos novos desafios da sociedade: o professor precisa escolher e criar métodos e atividades que possam facilitar o processo de ensino e de aprendizagem, para abranger a heterogeneidade dos estudantes, aumentar o compromisso deles com a aprendizagem, facilitar o trabalho em grupo, aproximar a articulação entre família e escola. Precisa, ainda, ter em consideração constante questões éticas da profissão e atualizar-se por meio do estudo, da investigação e da avaliação contínua.

Alguns estudos sobre essas mudanças no trabalho do professor abordam a questão do mal-estar (Lopes, 1993) e as solidões e solidariedades do trabalho docente (Correia & Matos, 2001), além de uma prática letiva prejudicada (Bolívar, 2006) em razão da desvalorização do estatuto profissional, de metas educativas contraditórias, do acréscimo de tarefas e do acúmulo de responsabilidades. Numa sociedade do conhecimento, em que a escola não é monopólio do saber e o professor não é o único agente do saber, há uma instabilidade da identidade e uma

desvalorização da imagem profissional do professor. A relação educativa entre professor e estudante fica prejudicada ao ser dividida com mais tarefas que o professor tem e que o leva a ter mais responsabilidades com as quais divide o seu tempo. A relação entre o professor e seus pares ou superiores hierárquicos, também, pode ser desfavorável para o bem-estar docente, caso não haja integração entre esses profissionais.

Matiz (2013) declara que ambivalências e indecisões de metas educativas contraditórias marcam o trabalho do professor, numa sociedade definida por incertezas. Entre modelos tradicionais, que não se encaixam num contexto sociocultural em mutação, e modelos inovadores, que muitas vezes não têm espaço no campo escolar, está a prática do professor, frequentemente em contradição.

Assim, compreendemos que a transformação das/nas identidades docentes pode ser provocada por algum tipo de crise, “quando as identidades estabelecidas já não dão conta das novas exigências docentes. Uma nova identidade, porém, constitui-se a partir de mudanças que são reconhecidas pelos docentes” (Dotta, 2011: 73). A crise representa a incerteza da nova situação profissional. É preciso adotar novas práticas, adotar novos critérios e tomar novas opções dentro de um contexto que se torna imprevisível, por ser novo. Neste cenário, podemos observar a reconstrução da identidade. É possível refletir que esse processo constante de (re)construção das identidades pode formar “indivíduos com as qualidades necessárias para a construção de novos coletivos e construir novos coletivos capazes de funcionar como lugares de socialização/formação desses novos indivíduos³” (Lopes, 2008: 14).

Esses ajustes, novos desafios e exigências da profissão, também, se instalam no Ensino Superior, como poderá ser identificado, posteriormente, nesta tese. Antecedendo a discussão sobre essas mudanças, abordamos o conceito de identidade académica a partir do qual discutiremos a profissão neste estudo.

1.4. A construção da Identidade académica

A partir da discussão em torno do conceito de identidade, o texto foi direcionado para a compreensão do que entendemos como identidade profissional e, mais especificamente, identidade docente. Abordamos, também, a crise das identidades e o cenário de mudanças que afeta a profissão docente. Interessa a este estudo delinear o conceito de identidade académica, considerando aspetos já mencionados e outros específicos desta identidade profissional.

³ Tradução livre da autora. Original em Lopes (2008a): “individuos con las cualidades necesarias para la construcción de nuevos colectivos y construir nuevos colectivos capaces de funcionar como lugares de socialización/formación de esos nuevos individuos”.

Dentro de um quadro de transformações, torna-se claro perceber que as mudanças sociais, políticas e económicas do fim do século XX alteraram as relações, as estruturas, as normas e as concepções nas quais a profissão docente sempre se baseou, podendo provocar impactos nas identidades académicas. Além dessas transformações do cenário profissional, outras questões influenciam a construção de identidades académicas, como a comunidade da qual faz parte o professor, considerando área científica, instituição e departamentos (Hardre & Cox, 2009), experiências profissionais e pessoais anteriores e concomitantes ao trabalho, concepções de ensino que o profissional tem, o seu desenvolvimento profissional e a sua fase da carreira, atitudes pessoais face à profissão e muitos outros aspetos. Acreditamos que estes fatores, aliados a diversos outros aspetos, interferem na construção da identidade académica.

A identidade pode ser interpretada como um projeto reflexivo dinâmico e biográfico sensível ao contexto cultural e social onde está inserida (Giddens, 1991). É reformulada e redefinida ao longo do tempo e dos contextos, em mudança. “Embora identidade sempre envolva idiossincrasia e características pessoais, como indivíduos são agentes ativos com histórias de vida únicas, a construção da identidade é fundamentalmente envolvida no estoque social de conhecimento específico da instituição e do contexto cultural⁴” (Ylijoki e Ursin, 2013). McNaughton e Billot (2016) descrevem a identidade académica como uma construção constante de uma narrativa coerente entre a vida pessoal e profissional. Além dessa definição, a identidade pode ser vista como a reconstrução de uma autobiografia pessoal e profissional para explicar uma vida e um futuro imaginável e ideal que o professor pode projetar da sua prática (Sheridan, 2013), sendo um processo dinâmico e contextualizado (Churchman, 2006), holístico e desenvolvido ao longo da carreira (Korhonen & Torma, 2014).

Korhonen e Törmä (2016) definem a identidade pessoal como um processo de “tornar-se (becoming)” num equilíbrio entre si próprio e a imagem dos outros e como um processo de “pertença (belongingness)”. Para eles, a construção da identidade é um processo contínuo onde as fronteiras entre si e os outros são definidas, dissolvidas e redefinidas. Como processo social, a identidade implica uma participação em uma comunidade, partilhando uma herança cultural em diferentes conexões.

Ainda podemos basear-nos em Barnett (2000), para entender que “o que é ser um académico não é de modo algum dado, mas é uma questão de relações dinâmicas entre

⁴ Tradução da autora. Original, em inglês: Although identity always involves idiosyncratic, personal features since individuals are active agents with unique life histories, identity building is fundamentally embedded in the social stock of knowledge specific to each institutional and cultural context

interesses e estruturas sociais e epistemológicas⁵” (Barnett, 2000: 256). De acordo com Harris (2005), “identidades são influenciadas por valores e crenças individuais, assim como pela cultura e pelo posicionamento institucional⁶” (Harris, 2005: 426).

Henkel (2002) argumenta que a construção da identidade acadêmica se dá dentro de comunidades que desempenham um papel fundamental na constante reconstrução das identidades profissionais. Nesta perspectiva, destaca-se a ideia do indivíduo como distintivo e incorporado dentro da comunidade, isto é, ele é influenciado por ela e a influencia. Como referido, a identidade acadêmica é influenciada por processos e valores institucionais e é afetada pelas mudanças desses aspectos. Guzmán-Valenzuela e Barnett (2013a) procuram compreender as identidades acadêmicas, partindo da ideia de que há uma interação entre professor e instituição, isto é, admitindo que a construção da identidade não é feita só pelo profissional, mas também pela universidade que delimita o que é ser acadêmico, orientando o que podem ser as ações do professor, situando alguns padrões possíveis de identidade.

O indivíduo está inserido numa comunidade que enforma e reforça histórias, mitos, conceitos e valores. A comunidade afirma-se como um espaço que define o que é importante e o que é secundário nas suas dinâmicas. Assim, os indivíduos fazem suas escolhas e constroem suas identidades em diálogo com os outros membros desta mesma comunidade. Como comunidades-chave nas quais a construção da identidade acadêmica está envolvida, Henkel (2002), assim como Clark (1983), aponta para a disciplina/área científica e para a universidade nas quais o professor está inserido.

Henkel (2002) destaca que o trabalho acadêmico continua centrado na área de saber, ainda que os professores possam valorizar mais o ensino, a investigação, a gestão ou qualquer combinação entre essas dimensões da profissão. Para a autora, a importância da disciplina/área de saber onde atuam, ainda, tem um significado forte e representativo da identidade acadêmica. De acordo com Guzmán-Valenzuela e Barnett (2013a), os professores precisam construir a sua identidade, não só dentro da sua universidade, mas também numa comunidade acadêmica internacional. Assim, constroem uma identidade organizacional, vinculada à universidade onde trabalham, e uma identidade epistemológica, relacionada com o campo científico no qual estão inseridos.

Destacamos que estas duas comunidades-chave estão voltadas para a produção e para a transmissão de conhecimento, formando um quadro de múltiplas influências para a construção

⁵ Tradução livre da autora. Original, em inglês: “what it is to be an ‘academic’ is by no means given but is a matter of dynamic relationships between social and epistemological interests and structures”.

⁶ Tradução livre da autora. Original, em inglês: “identities are influenced by individual values and beliefs as well as by institutional culture and positioning”.

da identidade do professor universitário. Fazer parte de uma área de saber dentro de uma instituição influencia o trabalho do professor de forma diferente do que em outra instituição. Ao mesmo tempo, é possível reconhecer que uma instituição responde a contextos maiores, como, por exemplo, o contexto nacional do país em que se insere.

Para Guzmán-Valenzuela e Barnett (2013a), a identidade acadêmica deriva de diversos papéis e sofre interferência do contexto político, econômico e social onde se reconstrói, sendo influenciada também pelos aspectos locais, globais, nacionais e regionais onde o professor está enquadrado, além de ter influência das estruturas como a área científica, o tipo de instituição, a sua idade, gênero e condições de trabalho. A história pessoal do sujeito, situada num quadro moral e social, e o diálogo entre esse sujeito e outros, e a sociedade, também são significantes nesta constante reconstrução da identidade acadêmica.

As mudanças implicam processos de construção, desconstrução e reconstrução das identidades pessoais e profissionais. Os professores do Ensino Superior, pelas diversas atividades que desempenham, são membros de diversas comunidades de prática, como sendo professores, investigadores. Assim, uma identidade acadêmica flexível pode ser vantajosa numa sociedade complexa e de incertezas (McNaughton e Billot, 2016), já que os professores precisam alinhar o seu trabalho com os objetivos da instituição e do Ensino Superior, em mudanças constantes. Os académicos precisam responder e se adaptar às novas exigências e, com isso, reconstruir a identidade acadêmica.

Há uma multiplicidade e diversificação de modos como a identidade acadêmica é percebida e reconstruída (Ylijoki & Ursin, 2013). A identidade acadêmica é diferente entre áreas científicas e de acordo com os contextos institucionais. As mudanças estruturais das universidades contribuíram para multiplicar essa diversificação. Assim, é possível encontrar um professor cuja identidade é definida como de um vencedor ou de um perdedor, entre diversos outros tipos de identidade. Essa diferença pode ter relação com a área e com a universidade, mas pode ser encontrada em situações muito semelhantes, o que demonstra que uma ideia de equidade de condições de trabalho entre regiões, instituições e campos científicos não acontece (Ylijoki & Ursin, 2013).

Sobre as mudanças no Ensino Superior e novos desafios pedagógicos para o professor, McNaughton e Billot (2016) discorrem: “Quando mudanças institucionais e tecnológicas exigem novos conhecimentos, competências e objetivos que confrontam os valores dos professores sem uma justificativa pedagógica clara, não é surpresa que os professores lutem para ver um encaixe em identidades profissionais estabelecidas” (McNaughton e Billot, 2016:

655)⁷. Beck e Young (2008) explicitam a ideia de que os professores tendem a manter a base do conhecimento, a ética e a dedicação aos objetivos e valores que circunscrevem a sua identidade académica. As mudanças podem trazer o sentimento de perda da identidade, quando se desestabilizam os valores académicos. Para os autores, os professores esforçam-se por manter uma identidade profissional forte e estável, em vez de adotar identidades novas, mas menos estáveis e em transição. Henkel (2002), em estudo sobre as identidades académicas no Reino Unido, concluiu que, apesar dessas mudanças, as identidades académicas se manifestam estáveis, mas que os efeitos a longo termo, ainda, são incertos.

Algumas considerações finais do capítulo: Caminhos para a identidade académica

Reconhecemos que a identidade está em constante construção, num processo de interação do sujeito com os contextos e com outros sujeitos. A identidade profissional, vinculada a saberes específicos, também não é permanente e está em reconstrução por diversos aspetos que fazem parte do dia-a-dia do sujeito. Por sua vez, entendemos a identidade docente envolvida em um constructo ecológico, em que há influência de diferentes níveis, como o pessoal, o interpessoal, o organizacional e o social. Nesta linha, refletimos sobre a influência da identidade pessoal e sobre a presença de uma identidade individual e de uma identidade coletiva, por exemplo, na identidade docente. Consideramos que a trajetória pessoal do professor influencia a construção da sua identidade profissional, assim como o lugar social onde se posiciona. Também mencionamos a presença do grupo e outras questões importantes para essa identidade profissional, como o reconhecimento social da profissão e a autoimagem do professor.

Exploramos, neste capítulo, algumas crises da sociedade, como a crise económica, a crise da modernidade, do vínculo social e da subjetividade de forma a associá-las à crise das identidades. Deixamos claro que entendemos as transformações das identidades como necessárias num período de mudanças em que é preciso pensar na identidade e reinventá-la face aos novos desafios e contextos. Assim, partimos da ideia de que as identidades académicas, reconstruídas por meio de diversos aspetos, podem estar sofrendo alterações pelas transformações do Ensino Superior e, conseqüentemente, do trabalho do professor universitário. Por isso, no próximo capítulo, desenvolvemos uma discussão teórica sobre essas

⁷ Tradução livre da autora. Original em inglês: “When institutional and technological change demands new knowledge, skills, and goals that conflict with teachers’ values are without a clear pedagogical rationale, it is unsurprising that teachers struggle to see a fit within established professional identities”.

transformações do Ensino Superior e sobre as mudanças no trabalho acadêmico, de forma a explicitar o cenário onde se desenvolve a docência universitária hoje em dia.

CAPÍTULO 2

Transformações e(m) identidades

Introdução

O primeiro capítulo desta tese procurou discutir o conceito de identidade, esclarecendo o quadro teórico dentro do qual entendemos as concepções de identidade profissional e de identidade docente. Considerando o cenário atual de transformações constantes no e do Ensino Superior, reconhecemos que a discussão sobre as transformações do Ensino Superior e do trabalho na universidade complementa a própria discussão sobre a identidade acadêmica.

Reconhecemos que no contexto de uma sociedade do conhecimento, as universidades precisam responder a novos desafios e maiores exigências relacionados, em grande parte, com uma lógica de mercado (Magalhães, 2011) imposta pela globalização (Dale & Robertson, 2009). Como consequências, observam-se transformações no modo de produção de conhecimento, cada vez mais voltado a uma lógica de eficiência, eficácia e economia em que são consideradas a aplicabilidade do conhecimento e a sua utilidade (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott, & Trow, 1997). As universidades tornam-se, assim, mais utilitárias e vocacionais (Wheelahan, 2014), ligadas ao que pode ser chamado de capitalismo acadêmico (Slaughter & Rhoades, 2004; Delgado, 2007; Paraskeva, 2009; Magalhães, 2011).

Como consequência dessas mudanças no/do Ensino Superior, ao professor da universidade são exigidas novas respostas aos novos desafios impostos. Torna-se necessário, entre outras mudanças, reconfigurar o trabalho docente dentro de uma lógica de competitividade (Whitchurch, 2008) e de curto-prazismo (Beck & Young, 2008). Como exemplo de desafios na prática, passa a ser necessário considerar o empreendedorismo e a formação de competências relevantes para a economia na dimensão pedagógica do trabalho do professor (Robertson, 2010). No cotidiano, há o aumento de tarefas administrativas (Musselin, 2007) e a intensificação do trabalho emerge como o cenário para a docência nas universidades. Dessa forma, é possível ver que essas transformações podem promover uma fragmentação e uma mudança considerável na identidade acadêmica (Bridges, 2000; Marginson, 2000).

Para aprofundar a discussão sobre a identidade acadêmica, atualmente, discorreremos, a seguir, sobre as mudanças desse nível de ensino e as lógicas que as movimentam, para, posteriormente, abordarmos os efeitos dessas mudanças no cotidiano do trabalho docente. A respeito da identidade acadêmica e os efeitos dessas mudanças, apoiamo-nos em autores que discutem o trabalho do professor e a profissão acadêmica atualmente, como Henkel (2002; 2007), Harris (2005), Kehm e Teichler (2013), Clegg (2008), entre outros.

2.1. Mudanças no Ensino Superior

Novos contornos, relacionados com decisões políticas e económicas, são impostos ao Ensino Superior atual. O panorama da educação altera o cenário por mudanças políticas, económicas e sociais, impostas de fora para dentro e de cima para baixo à universidade. São definidas, assim, novas atividades e funções da universidade, às quais o professor deve adaptar o seu trabalho. A economia baseada no conhecimento e o conhecimento baseado na economia: podemos sintetizar que, numa sociedade da informação (Santos, 2005), se procura desenvolver economia e conhecimento paralelamente, de forma a universidade contribuir para o aumento da produtividade. Assim, podemos acompanhar alterações na universidade em função da sociedade de informação e da economia baseada no conhecimento (*idem*), transformando, consequentemente, as relações entre professores, estudantes e conhecimento.

2.1.1. O neoliberalismo no Ensino Superior: Universidades e mercados

As mãos invisíveis do mercado (Magalhães, 2011) passam a controlar a universidade e alteram seus princípios, eixos orientadores e propósitos. É instituída, assim, uma lógica de mercado e de competitividade ao Ensino Superior, baseada no neoliberalismo, que deve se preocupar, por exemplo, com a empregabilidade dos estudantes e com o desenvolvimento de capital humano para se adaptar às flexibilidades impostas pelo novo mercado de trabalho.

Ball (2012) argumenta que o neoliberalismo, além de um conjunto de ideias, é um conjunto de práticas baseadas em dinheiro e lucro. O dinheiro passa a estar em todas as interfaces entre políticas da educação e neoliberalismo. A crise económica, por exemplo, busca cortes nas despesas públicas e procura outros modos de fazer políticas, como a mercadorização e a privatização do que é público que surgem como formas de fazer políticas mais baratas e mais efetivas. Segundo o mesmo autor, o lucro, através de uma lógica de empresa e de empreendedorismo, é a motivação para “neoliberalizar” a educação pública, por meio de políticas que desenvolvem e delimitam orçamentos, incentivam o empreendedorismo das instituições, procuram o crescimento da busca de financiamento por outras fontes sem ser recursos públicos e perseguem o corte de gastos. A educação passa a ser tratada como outros investimentos, de acordo com estratégias de negócios, e torna-se sujeita aos mesmos sistemas de valores de outros negócios. “Política educacional e reforma da educação não são mais simplesmente uma batalha de ideias. Elas são um setor financeiro, crescentemente infundidas e direcionadas pela lógica do lucro”⁸ (Ball, 2012: 27). As políticas da educação superior passam

⁸ Tradução livre da autora. Original, em inglês: “Education policy, education reform are no longer simply a battleground of ideas, they are a financial sector, increasingly infused by and driven by the logic of profit”.

a funcionar como subconjunto de políticas de economia. A competição por financiamento externo e por recursos aproxima as atividades académicas do mercado e os estudantes são vistos como clientes e consumidores, enquanto a educação superior é o produto a ser vendido (Slaughter & Leslie, 2001).

Entre as forças externas que contribuem para a mudança no Ensino Superior, Beck e Young (2008) apontam para a aproximação entre a universidade e o mundo dos negócios, a valorização das habilidades para vender um ‘produto educacional’ e atrair ‘consumidores’ por parte dos gestores, e a necessidade de o Ensino Superior responder às necessidades dos empregadores. “Considerações comerciais tendem a tornar-se cada vez mais dominantes, não apenas na formulação do conteúdo, mas também do ritmo e dos rumos da mudança” (Beck e Young, 2008: 596), num cenário em que as mudanças são motivadas pela demanda com o intuito de maximizar lucros e, entre outras consequências, aumentar inscrições na universidade.

Novas decisões e novos interesses são criados, a partir de valores em que o lucro é o que mais interessa, numa análise final. Por meio da relação entre estado e mercado, as lógicas de mercado se tornaram naturalizadas. Connell, Fawcett e Meagher (2009) explicam que o dinheiro é importante para afirmar o neoliberalismo como uma doutrina e um conjunto de ideias na imaginação pública e política. Segundo os autores, o neoliberalismo encontra espaço para se afirmar como uma doutrina pensável e como possível, óbvio e necessário, ainda que seja possível observar que não é natural nem inevitável da maneira como está sendo feito, planeado e instituído (Ball, 2012).

Becher e Trowler (2001) caracterizam o atual cenário do Ensino Superior como “pós-industrial”. Este sistema de ensino, num contexto pós-industrial, caracteriza-se por um momento de turbulências, de transformações e de competitividade. Os autores referem que as mudanças são influenciadas por fenómenos ligados à globalização, à massificação do ensino, à mercadorização e à fragmentação do conhecimento, num contexto em que o estado se fortalece como regulador e é estabelecida uma tripla hélice entre indústria privada, estado e universidade, numa lógica managerialista cujos objetivos focam a economia, a eficiência e a eficácia.

Na mesma linha, Hyde, Clarke e Drennan (2013) explicitam que as mudanças do papel dos académicos e as mudanças do Ensino Superior estão ligadas à influência do setor de negócios, vinculadas, por sua vez, ao neoliberalismo e a mudanças sociais e de ideologias políticas. Para Magalhães (2011), “a reconfiguração do Ensino Superior de massas, da sua gestão política e governação tem que ser entendida no contexto mais amplo da transformação da produção, da distribuição e do consumo” (p. 636). Como consequência, há uma diversificação do trabalho académico na transição do Ensino Superior para um modelo mais ligado aos negócios.

Podemos perceber, dessa forma, que as universidades ganham novas funções de acordo com o mercado. Blunkett (2000) defende que mudanças radicais devem preparar a universidade do século XXI, entre elas a necessidade da adaptação às exigências da globalização e às influências das novas tecnologias sob o imperativo constante do crescimento económico. Beck e Young (2008) intitulam de ‘curto prazismo’ um dos modos impostos à universidade hoje. À universidade passa a ser cobrada uma flexibilidade de suas funções e da sua formação, considerando que os estudantes devem “aprender a aprender” para poderem ser moldados ao que for preciso do ponto de vista do mercado de trabalho. Assim, a universidade serve à empregabilidade e as suas funções são instáveis, moldadas a partir do mercado, o que pode vir a promover um esvaziamento das identidades académicas (Bernstein, 2000).

2.1.2. A crise das universidades

Magalhães (2011) refere-se a uma esquizoidia da identidade do Ensino Superior, tendo em conta que, pelas mudanças sociais, económicas e políticas que chegam ao Ensino Superior, este ensino pluralizou-se, diversificou-se, diferenciou-se e segmentou-se. Ao mesmo tempo que esta identidade se multiplica (por meio de diferentes instituições de Ensino Superior), fragmenta-se. Para o autor, a universidade se dilui e se fragiliza, havendo uma crise da identidade universitária.

Essa crise na identidade do Ensino Superior, no momento atual, descrita por Magalhães (2006), é vista por meio da fragmentação de um consenso sobre o que é a universidade, revelada por uma pluralização de discursos que, por sua vez, destaca a narrativa empreendedora e empresarialista que vê na universidade relações de mercado. Há uma luta económica, permeando o meio universitário, promovendo a fragmentação da razão, dando a legitimação a quem tem o controlo financeiro. Instaura-se a lei da performatividade e a instituição de Ensino Superior torna-se dependente da política económica. As mudanças que as narrativas empreendedoras/empresarialistas impõem à universidade têm seus argumentos pautados no pragmatismo, defendendo que o Ensino Superior de massas deve ser gerido ao nível das instituições e que o mercado é a instância ideal para conceptualização e gestão da universidade, considerando a fragmentação e a pluralidade das sociedades e das instituições.

A universidade fica atenuada, de acordo com Cowen (1996), e dissolvida, nas palavras de Barnett (2000). Para Cowen (1996), a universidade atual sofre uma atenuação – uma dissolução e um desaparecimento – em diferentes níveis, como a atenuação a nível financeiro, quando admite cada vez mais estudantes como clientes; atenuação ao nível pedagógico em razão da massificação do ensino que pode transformar o professor em mero transmissor de informações, dado o elevado número de estudantes que ingressam na universidade; atenuação

ao nível do espaço, considerando que as relações entre instituições e a internacionalização estão cada vez mais movidas pela economia, e atenuação ao nível da qualidade, em decorrência de todas as outras atenuações e da articulação entre estas mudanças.

Santos (1994) discorre sobre a tripla crise da universidade. Crise da sua legitimidade, da hegemonia e da instituição do Ensino Superior, referentes à produção do conhecimento, aos impactos na sociedade e à sua estrutura, suas funções e seus objetivos. A crise da legitimidade da universidade resulta da contradição entre a hierarquização da universidade, que restringe o acesso a ela e, por isso, se contradiz à democratização da instituição, com oportunidades de ingresso no Ensino Superior para todos. A crise da hegemonia passa por não ser a única instituição do Ensino Superior na produção de conhecimento e de investigação. É preciso continuar a produção de pensamento crítico para a formação de uma elite e de conhecimentos “exemplares” ao mesmo tempo em que é exigida uma formação de conhecimentos “instrumentais” e “úteis” para a formação de mão-de-obra. A crise da instituição acontece pela falta de investimento do governo e por uma globalização mercantil da universidade. Uma das consequências é a imposição de outros modelos administrativos, que passam a ser baseados na eficácia e na eficiência num interesse mais empresarial, diminuindo a autonomia institucional.

Segundo Rothblatt (1995), a universidade está a desaparecer. Para Magalhães (2011), observa-se o declínio da universidade como uma “república dos académicos” e, ao mesmo tempo, a emergência da universidade empreendedora e o seu reforço como instrumento do Estado e das suas políticas. A identidade do Ensino Superior dilui-se constantemente sob o peso da sua função económica (Magalhães, 2011). A ação e o quotidiano dos professores são controlados por lógicas administrativas e burocráticas (Popkewitz, 1987) e têm as margens de autonomia definidas por configurações históricas (Sacristán, 1995). Ainda neste quadro, Zabalza (2004) alerta para as universidades como “objetos de transações políticas” (p.77) e espaço de luta de interesses de partidos políticos.

2.1.3. O capitalismo académico e a relação com o conhecimento

A forte presença do mercado como regulador das atividades da universidade faz com que as relações com o conhecimento sejam alteradas e com elas todas as dinâmicas do Ensino Superior. Reed (1999) aponta a mudança da organização da universidade para um modo pan-ótico que se preocupa com um contexto de aplicação de conhecimento, buscando a aplicação, a utilidade e a rentabilidade do conhecimento que deve ser válido, necessariamente, do ponto de vista económico.

Segundo Kogan e Teichler (2007), a função da universidade era a produção de conhecimento fundamental. Hoje em dia, na sociedade do conhecimento, é preciso considerar

a utilidade e a aplicabilidade do saber produzido. O conhecimento passa a ser visto como a fonte mais necessária das sociedades contemporâneas. As universidades passam a procurar resultados que tenham impacto no quotidiano.

Sobre as transformações na produção do conhecimento, Gibbons et al. (1997) descrevem diferenças entre o que eles denominam de “modo 1” de conhecimento e de “modo 2”. Tendo em consideração a articulação entre alguns fatores para as mudanças de conhecimento, como a mercadorização e a comercialização do conhecimento, a massificação da investigação e da educação, a competitividade e a globalização, os autores definiram algumas características que foram transformadas no que tange à produção do conhecimento e à relação dos professores universitários com ele.

Se no modo 1 o conhecimento era tido como um bem público, visando à emancipação do ser humano, com contribuição para a sociedade, no modo 2 o conhecimento é considerado pela sua aplicabilidade. Assim, as ciências puras, onde o conhecimento tem um fim em si mesmo, são substituídas pelas ciências estratégicas em que o conhecimento é aplicado a uma situação específica. Para Gibbons et al. (1997), outras características ainda se deslocam, reconfigurando a produção do conhecimento. Por exemplo, a sua base passa a ser transdisciplinar e não disciplinar, assim como a integração que era homogênea e a organização hierárquica passam a ser heterogênea e “heterárquica”, visto que a produção do conhecimento no novo contexto procura envolver diferentes disciplinas, competências e pessoas para a resolução/compreensão de situações específicas, sendo os grupos de trabalho e suas hierarquias mais flexíveis e temporários. O controlo da qualidade, também, passa de um âmbito somente entre pares para um trabalho que não só é validado pelos pares, como exige uma prestação de contas a outras entidades. Em suma, algumas características da nova produção de conhecimento, o modo 2 pela terminologia de Gibbons (1997), são: a produção do conhecimento no contexto da aplicação; a transdisciplinaridade, a heterogeneidade e a diversidade organizacional, a responsabilidade social e o controlo da qualidade mais amplo.

Santiago, Magalhães e Carvalho (2005) concluem que as finalidades do campo social e cultural da universidade deslocam-se para o campo da economia do conhecimento e da sociedade da informação. A racionalidade económica e a relevância do mercado ganham força na regulação do Ensino Superior, dando espaço para o modelo empresarial se afirmar como referência para a reconfiguração do Ensino Superior.

Ao discutir a definição de comunidade académica como um conceito errático, Sousa (2005) defende a centralidade da produção do conhecimento para a profissão, pautada em dois fatores. O primeiro diz respeito à função da comunidade científica de produzir conhecimento que possa ser considerado bem público, havendo, assim, uma dependência entre o conceito de

comunidade acadêmica e a produção de conhecimento. O segundo fator engloba a exclusividade dessa relação privilegiada entre o conhecimento e a comunidade acadêmica, visto que é na universidade que se produz o conhecimento considerado científico, dentro dos preceitos de ciência moderna.

No contexto atual, marcado por inúmeras alterações no Ensino Superior, transforma-se a produção do conhecimento e a relação dos professores universitários com ele. Bernstein (2000) defende que estas transformações promovem um novo conceito de conhecimento e novas relações com aqueles que o produzem, afirmando que o próprio conceito de educação pode estar em causa. Estas mudanças provocam a reconstrução da identidade acadêmica, visto que promovem a reestruturação de um de seus elementos centrais: a relação com o conhecimento. Assim, há mudanças não só das condições externas do trabalho do professor, como também da sua centralidade. Dessa forma, o contexto afirma-se como determinante e essencial para a profissão, e a mudança da identidade acadêmica surge como consequência da mudança da relação com o conhecimento.

2.1.4. Globalização das e nas universidades

No âmbito europeu, o processo de Bolonha confirma a tendência para o declínio dos Estados-nação, em termos de regulação económica e de coordenação política, em favor de instâncias europeias e globais. Para Magalhães (2011), o posicionamento da Comunidade Europeia é de assumir a universidade como central para políticas orientadas pelo mercado e para aumentar a competitividade no mercado global, consolidando uma Europa mais competitiva e socialmente coesa. A economia, o mercado e a gestão passam a ser focos organizadores do Ensino Superior. Para desenvolver uma economia baseada no conhecimento e na inovação, a investigação recebe destaque.

Magalhães (2011) aponta para escolhas e dilemas com que se confronta o Ensino Superior atual, marcado pela crescente assunção do mercado definindo a estrutura, os processos de regulação e de coordenação do Ensino Superior. Além dessa influência do mercado, outros fatores onnipresentes na discussão sobre o Ensino Superior são a gestão política da expansão, da qualidade e da avaliação desse sistema.

O Ensino Superior tem de se posicionar face ao capitalismo flexível, ao capitalismo académico e ao modelo das universidades empreendedoras. Magalhães (2011) aponta para sistemas e modelos de governação da instituição importados do setor privado e empresarial. Assim, observamos o neoliberalismo como pano-de-fundo da organização das universidades, acompanhado de uma europeização no caso das universidades da Europa.

A nível europeu, o Processo de Bolonha, como política que marca uma reforma no Ensino Superior não tinha objetivos neutros quanto ao viés económico. A universidade representava a possibilidade de afirmar um espaço europeu economicamente dinâmico e competitivo para disputar no mercado. Em suma, percebe-se que a universidade e a educação passam a corresponder à economia e ao mercado, representando força competitiva entre os países. Se os objetivos do Processo de Bolonha passam por criar um espaço europeu de compatibilidade, comparabilidade e coerência entre os países da Europa, podendo garantir a mobilidade e o intercâmbio de estudantes e profissionais entre os estados-membros, ele pode ser visto como estratégia de competitividade, atratividade e mobilidade (Amaral, 2005).

Dale (2007) analisa o desenvolvimento do Espaço Europeu de Ensino Superior, revelando que a declaração de Sorbonne (1998) reivindicava uma Europa com força intelectual, cultural, social, científica e tecnológica. A Europa do Conhecimento era vista como um fator de crescimento humano e social para consolidar competências necessárias para os desafios não só económicos, mas intelectuais, culturais, sociais e tecnológicos do continente, com valores partilhados e um espaço social e cultural comum. Ligados às necessidades da economia e à competição do mercado de trabalho, os objetivos passavam por aumentar a empregabilidade dentro na Europa, a competitividade e a atratividade da economia europeia numa escala mundial em resposta à “crescente mercadorização do Ensino Superior numa escala global”⁹ (Dale, 2007: 31).

A ideia do processo de Bolonha era aumentar a comparabilidade e a legitimidade entre os membros da União Europeia, com uma estrutura comum para os cursos e com o início de um sistema de garantia de qualidade. Os graus passam a ser facilmente legíveis e comparáveis. Assim, os “produtos” devem ser atrativos e comensuráveis. Para Saarinen (2005), há a instauração de uma ideologia de consumismo em que os estudantes são vistos como consumidores da educação, sendo necessário, também, se preocupar em criar uma grande atratividade no mercado global da educação. O “New public Management” (managerialismo) enfatiza a transparência e a necessidade de resposta a um mundo movido pelo consumismo, tendo como objetivo concretizar na Europa uma economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva, com ênfase na qualidade e associada à atratividade e competitividade. As universidades, nesse cenário, contribuiriam para a competitividade da Europa no mercado global.

Através de uma análise da Comunicação da Comissão Europeia sobre “O papel das universidades na Europa do Conhecimento” (2003), Dale (2007) argumenta que as

⁹ Tradução da autora. Original, em inglês: “burgeoning marketization of higher education on a global scale”

universidades desempenham um papel específico na sociedade do conhecimento e na economia, na Europa. O conhecimento está sempre vinculado à sociedade e à economia. A contribuição da educação era geral. Todavia, posteriormente, já se identificam desafios específicos para as universidades europeias: crescente demanda pelo Ensino Superior, internacionalização do ensino e da investigação, desenvolvimento de cooperação entre universidades e indústria, proliferação de espaços de produção de conhecimento e a reorganização do conhecimento. A excelência não pode mais ser produzida e medida no âmbito de um contexto nacional, mas sim numa maior comunidade de investigadores e professores, num âmbito internacional. Os desafios do Ensino Superior passam a ser além das fronteiras, e as instituições passam a ter responsabilidades da e para a Europa.

Para atingir os objetivos dessa ideia de universidade, três prioridades foram listadas: garantir recursos e seu uso eficiente, consolidar excelência na investigação e no ensino e abrir as unidades para aumentar a eficiência internacional (Dale, 2007). Tornava-se necessário organizar atividades mais produtivas para desenvolver o potencial das universidades, desenvolvendo novas capacidades de conhecimento, um discurso evidentemente influenciado pelo managerialismo.

O comunicado de Berlim (2003) é um documento que foi assinado em 2003 por 33 países europeus, para fazer uma análise do progresso assim como definir prioridades e planejar os anos seguintes para concretizar a construção de um Espaço Europeu de Ensino Superior. Esse comunicado reafirma a dimensão social para que a ênfase no aumento da competitividade seja equilibrada, com o objetivo de melhorar a coesão social e reduzir injustiças sociais e de género tanto a nível nacional quanto a nível europeu. O Ensino Superior é reafirmado, portanto, como bem e responsabilidade pública. Devem ser aumentados o papel e a relevância da investigação para a evolução tecnológica, social e cultural e, também, para as necessidades da sociedade. O comunicado de Berlim (2003) realça, ainda, a orientação de as universidades contribuirem para a construção de uma economia baseada no conhecimento, que torne a Europa mais competitiva e dinâmica, com mais empregos e coesão social. O documento defende que sejam feitos esforços para aproximar a investigação e o Ensino Superior e, consequentemente fortalecer uma Europa do Conhecimento. Essa integração entre Ensino Superior e investigação tem como objetivo preservar a riqueza cultural e as tradições, assim como nutrir o potencial de inovação e desenvolvimento social e económico da Europa.

Se no contexto europeu se observam transformações pela tendência para a europeização e homogeneização das universidades, no cenário da América Latina, observamos a transformação de sistemas de Ensino Superior na transição de um sistema de elites para um sistema de massas. Essa transformação, no Brasil, é movida por políticas públicas de expansão.

Todavia, pode ser observada a massificação do ensino, acompanhada, no caso brasileiro, pela criação de um mercado de educação, visto que uma das formas de maior absorção de estudantes são as instituições privadas. Assim, massificação e privatização do ensino andam em paralelo, no contexto brasileiro.

Esse ritmo de expansão leva para dentro das universidades outros desafios. Por exemplo, o aumento do número de matrículas e de estudantes traz a diversidade para dentro da instituição, aumentando as diferenças sociais, económicas, sociais, etnorraciais e regionais dentro das instituições de educação superior (Gomes & Moraes, 2012). O ingresso das minorias e de estudantes oriundos de classes sociais, cujo acesso ao Ensino Superior anteriormente era negado, traz novas discussões e políticas para dentro da universidade. Assim, questões anteriormente secundárias afirmam-se como desafios diários para a universidade e, consequentemente, para o trabalho do professor.

No contexto da América Latina, Galaz-Fontes, Padilla-González e Gil-Antón (2007) discorrem sobre o início do crescimento do Ensino Superior estar relacionado com a luta pela possibilidade de mobilidade social que traz. Todavia, o discurso mais recente ressalta a importância da educação superior para o futuro do país, para a solução de problemas sociais como a criação de empregos e a formação especializada de mão-de-obra, a investigação e a inovação para fortalecer uma competitividade económica, a inclusão de segmentos marginalizados, a mobilidade social, o desenvolvimento da equidade e o fortalecimento da democracia.

Assim, nos países em desenvolvimento da América Latina, a educação superior foi reconhecida pelo seu potencial para contribuir para a melhoria de questões nacionais. A sua relevância passa a ser valorizada, também, como tentativa de diminuição das assimetrias sociais. Permitir pessoas mais marginalizadas ingressarem na educação superior pode significar um maior envolvimento na vida social, económica e política do país, dentro de uma percepção de que a educação superior permite a mobilidade social e a inclusão. Vinculada à melhoria da situação social, económica e política, a melhoria da formação da população poderia mudar e aprimorar a estrutura da atividade económica do país, contribuindo diretamente para o seu desenvolvimento social, também, através da formação de cidadãos, promovendo ofertas culturais, investigação e inovação. Alguns fatores externos e internos aumentam as expectativas da relevância do Ensino Superior nos países da América Latina, como a centralidade do conhecimento para a atividade económica e a competitividade de um país e a necessidade de responder a padrões internacionais de qualidade e performance, para encontrar menos fronteiras num mundo em que há mobilidade de pessoas, bens e serviços.

Neste sentido, observa-se, em geral, na América Latina, um aumento muito grande nas últimas décadas, tanto do número de instituições quanto de estudantes matriculados. Também houve o aumento de matrícula de estudantes em instituições privadas e do número da participação de mulheres nestas matrículas. As instituições de Ensino Superior se diversificaram (universidades, faculdades, centros universitários). As instituições privadas aumentaram seu número, ainda que a questão da qualidade seja discutível, para absorver a demanda do número de estudantes. Atualmente, há uma maior preocupação com os resultados, os impactos e a prestação de contas da performance dos professores do Ensino Superior. Há um maior sistema de avaliação. Um dos efeitos negativos dessa maior avaliação é a negligência com aspectos centrais do Ensino Superior porque podem não ser mensuráveis ou considerados na avaliação.

Galaz-Fontes, Padilla-González e Gil-Antón (2007) apontam alguns desafios para a profissão acadêmica na América Latina. Novos papéis das universidades, que passam a exigir ensino, investigação, inovação, consultoria, desenvolvimento da tecnologia, transferência de conhecimento à comunidade, implicam pressão para melhorar a qualidade do trabalho do professor. Contudo, os autores destacam que, apesar das muitas expectativas em relação à profissão, as condições de trabalho ainda podem dificultar os seus cumprimentos. De acordo com os autores, é preciso reconceptualizar a formação e o desenvolvimento profissional do professor, criar condições de formação apropriada e garantir apoio e oportunidades de desenvolvimento profissional para os acadêmicos. É preciso clarificar os papéis, as responsabilidades e as tarefas do professor. Outro desafio reflete-se na necessidade de condições de trabalho mais homogêneas e melhores, no contexto da América Latina.

Ainda nesse contexto, Guzmán-Valenzuela e Barnett (2013a) estudam as identidades acadêmicas fragilizadas na realidade chilena, também marcada pela mercantilização do Ensino Superior. Encontra-se uma crescente pressão para ser produtivo e condições de trabalho mais voláteis, tarefas mais numerosas e fragmentadas. As universidades procuram se tornar mais produtivas e buscar mais fontes de financiamento, havendo uma disputa por recursos entre instituições. A massificação do Ensino Superior na América Latina, mais uma vez, leva ao crescimento significativo do ensino privado para absorver estudantes.

No Brasil, podemos identificar que o investimento em investigação nas universidades visava ao desenvolvimento científico que, por sua vez, levaria ao progresso econômico, fim maior que pode ter feito da universidade refém da economia e executora das suas exigências. Segundo Bianchetti (2010), os resultados das reformas no Ensino Superior, em diferentes países, convergem para uma mesma ideia de universidade. Para o autor, o capitalismo acadêmico, o managerialismo e o produtivismo promovem “um processo crescente de

descaracterização da instituição, naquilo que lhe era historicamente inerente, e criando caminhos para uma ‘universalidade mundial’ (Sguissardi, 2005) ou para uma ‘nova ordem educacional’ (Antunes, 2008)” (Bianchetti, 2010: 265).

No contexto brasileiro, Alcadipani (2011), ao explicar o produtivismo académico, destaca que o gerencialismo, criado na esfera da administração, se propôs como solução única de aplicação universal para as empresas, com vistas à minimização dos esforços e à maximização dos resultados. Nessa esteira, para eficiência e eficácia das organizações, os trabalhadores devem ser constantemente avaliados e cobrados a prestar contas de suas atividades profissionais. O que o autor denuncia é o facto de que diferentes organizações, como escolas e universidades, muitas vezes são submetidas às normas de gestão de empresas tradicionais, comparando-se o processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, com a produção fabril.

Observamos que tanto o cenário europeu quanto o da América Latina são marcados por um período de mudanças no sistema de Educação Superior com efeitos na profissão docente. Os dois contextos são marcados pelo managerialismo e pelos interesses de mercado dentro da universidade. A seguir, discutimos alguns dos impactos dessas mudanças no trabalho académico.

2.2. Efeitos no trabalho académico e desafios da profissão

Como uma das consequências mais sentidas destas mudanças elencadas ao longo do capítulo, destaca-se a intensificação do trabalho docente e os seus desdobramentos, já que as mudanças que vêm de fora modificam, também, o quotidiano dos professores e as suas atividades, numa lógica administrativa e burocrática de resposta às exigências institucionais, da universidade, do Ensino Superior e da sociedade. O mercado como regulador da educação e a massificação do Ensino Superior podem, por exemplo, relegar o papel do professor à pura transmissão de conhecimento, configurar o estudante como consumidor e o conhecimento como produto. Carga horária exaustiva, recorrência de tarefas e atividades de cunho docente e administrativo, acúmulo de responsabilidades e a obrigatoriedade do envolvimento em publicação e internacionalização são exemplos das exigências que recaem na função atual do professor universitário.

Como consequência da mudança da relação com o conhecimento, um dos desafios para o papel dos académicos é garantir a relevância do conhecimento. As mudanças influenciam as práticas de trabalho, os valores académicos, a natureza e o lugar de controlo e de poder na academia. Destacamos, a seguir, alguns dos efeitos mais abordados pela literatura quanto ao

trabalho do professor universitário, que pode influenciar a (re)construção da sua identidade académica.

2.2.1. Da autonomia à prestação de contas: managerialismo e produtivismo

Kogan e Teichler (2007) aprofundam a discussão sobre desafios e mudanças da profissão académica na interface com o managerialismo. No mesmo sentido, entre inúmeras mudanças que afetam as identidades académicas, Henkel (2002) aponta a emergência do managerialismo como potencializador de uma estrutura administrativa das universidades, assemelhando-as mais a empresas do que a um colegiado de professores.

A autonomia e a liberdade académica eram salvaguardas necessárias para garantir a função primordial da universidade, de produção de conhecimento. Era garantida a ideia dos académicos como produtores de conhecimento e reconhecida a importância da liberdade desses profissionais para essa produção (Kogan e Teichler, 2007). A universidade, também, era organizada de uma forma mais colegiada dos profissionais envolvidos no seu funcionamento. Contudo, o ideal de liberdade e autonomia académica, assim como esse modo colegial de organização, sofre impactos numa profissão que passa a estar sob pressão pela eficiência e precisa gerir, por exemplo, a separação entre ensino e investigação, assim como o aumento do número de estudantes no Ensino Superior.

O trabalho académico é artesanal e complexo, assim como a escrita e o ensino. A profissão docente foi caracterizada, muitas vezes, por uma maior liberdade para pensar e para agir, sem uma hierarquia rígida e com mínimas pressões externas, garantindo prazer, gratificação, autonomia e liberdade do uso do próprio tempo, aspetos que, entretanto, foram sendo retirados pela invasão da lógica gerencial nas universidades.

Entre diversos outros aspetos, Magalhães (2011) reforça algumas mudanças do Ensino Superior: a perda de uma liberdade académica e o deslocamento dos modos colegiais para a importação de modos privados de governação da educação superior, de uma liderança académica para uma liderança gestionária, de uma ideia de integração e articulação para a separação entre ensino e investigação, de critérios de qualidade internos e de uma autorregulação para uma avaliação por atores e agências externas, de um financiamento público para um financiamento vindo do setor privado ou de receitas próprias.

No contexto britânico, Henkel (2002) reflete que as mudanças do final do último século provocaram, ao mesmo tempo, mais e menos autonomia para as universidades. No caso do Reino Unido, as instituições tornaram-se mais dependentes do Estado pelas avaliações e auditorias externas, pelo maior controle da sua qualidade, ao mesmo tempo em que se tornaram mais autónomas em termos da gestão e da busca pelos seus recursos financeiros.

As instituições são agora sujeitas a um enquadramento e a uma regulação externa forte e explícita, como auditoria, e avaliação da qualidade do ensino e da investigação. Contudo, ao mesmo tempo, já que dependem progressivamente menos do financiamento do estado para as suas necessidades, elas precisam ser mais ativas para construir seus futuros num ambiente de mercado. (Henkel, 2002: 139)¹⁰

A autora atenta para o facto de que cursos menos bem avaliados têm menor autonomia face ao poder institucional e estão mais sujeitos a intervenções institucionais e à avaliação externa, evidenciando uma influência das faculdades e dos departamentos. Faculdades melhor avaliadas, dentro da universidade, têm o potencial para gerar recursos e para aumentar a sua reputação e manter a sua autonomia. A competição foi aumentada e a reputação e a avaliação das faculdades e cursos recebem maior importância dentro e fora das universidades. Todos são incentivados a maximizar a performance na investigação e a ampliar a divulgação dos seus resultados (em termos de publicação, por exemplo). Nas ciências sociais, as agências de fomento aumentaram a pressão para investigações coletivas, para a criação de redes. Observa-se que, infelizmente, muitas vezes a ênfase da avaliação torna-se a ênfase do trabalho do professor. Ao mesmo tempo, é preciso considerar que o incentivo para um trabalho coletivo e em rede não significa o aumento de solidariedade e de espírito de comunidade. As avaliações estimulam mais publicações, participação em mais conferências, diálogo, colaboração, mas também rivalidade dentro da mesma área científica (Henkel, 2002).

Para Harris (2005), com o neoliberalismo, a democracia passa a ser condicionada por aspetos económicos. A preocupação dos governos é de fortalecer a economia e a competitividade económica nos mercados internacionais e globais. Como consequência, há uma diluição das fronteiras entre o público e o privado e a instauração de uma agenda em que o Ensino Superior é sujeito à prestação de contas, ao escrutínio e à transparência (Harris, 2005). Há uma mudança numa profissão que era vista como privilegiada, com posições de autoridade e exclusividade, sem estar sujeita a avaliações, com maior autonomia e autorregulação.

A mercadorização da educação e da investigação colocam em causa a autonomia académica, tida como característica tradicional da profissão. Ao mesmo tempo, a massificação e a internacionalização do Ensino Superior são aspetos de um mundo movido pelo consumismo. O estudante pode ser visto como consumidor e as universidades preocupam-se em “recrutar” estudantes de outros países. Esta internacionalização e a aproximação com parceiros

¹⁰ Tradução livre da autora. Original, em inglês: “Institutions are now subject to strong and explicit external framing and regulation, most notably institutional audit, and quality assessment of research and teaching. Equally, however, as they can depend progressively less on state funding to meet their needs, they have also to be more active in shaping their own futures in a marked environment”

empresariais e empreendedores trazem desafios aos professores, que precisam reavaliar valores e atitudes pedagógicas.

Se, outrora, a universidade era o único lugar de produção de conhecimento, atualmente o valor intrínseco do conhecimento é questionado e substituído por incertezas e críticas referenciadas em múltiplos tipos de conhecimento. Como já referido, a produção do conhecimento científico passa a ser condicionada por objetivos económicos, realçando-se sobretudo a sua relevância social.

A avaliação externa da universidade, por sua vez, foca-se numa *performance* explícita e transparente, o que exige uma “visualização do trabalho” do professor, assim como denunciado por Bleikle, Høstaker e Vabø (2000). É preciso tornar o trabalho visível no sentido de permitir a sua avaliação. O trabalho, portanto, passa a ser mais suscetível à avaliação dos administradores, que podem avaliar os «esforços» feitos pelos académicos no sentido da resposta aos objetivos da instituição.

O produtivismo é legitimado, entre outras políticas, por exemplo, pelos sistemas de avaliação dos professores, quando estes recorrem a uma metodologia quantitativa para avaliação dos professores e dos programas de Ensino Superior que priorizam a investigação e a formação de investigadores como ações do Ensino Superior. Por exemplo, examinando o percurso da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior, no Brasil, – Capes –, considerada a sua importância para a carreira do professor e para a delineação do Ensino Superior brasileiro, podemos perceber que suas reformas levaram à institucionalização e ao aperfeiçoamento da avaliação dos programas e dos professores, culminando com um paradigma de avaliação instituído em 1996/97, com centralidade na investigação (Kuenzer e Moraes, 2005). Dada a impossibilidade de avaliar a qualidade dos artigos e livros publicados pelos professores através da sua leitura e análise, em razão do trabalho lento e dispendioso que tal implicaria, o sistema pautou-se pela avaliação por meio de indicadores quantitativos, como os números de publicação, por exemplo, abrindo espaço para a crítica à “exacerbação quantitativa que, como de resto ocorre com os modelos económicos, só avalia o que pode ser mensurado” (Kuenzer e Moraes, 2005: 8).

Encontra-se, assim, uma política baseada em números para mensurar a qualidade, criticada por uma vasta literatura na área, tendo em consideração a intensificação do trabalho e a possível perda de sua qualidade. Waters (2006) aponta para o “elo casual entre a demanda corporativa pelo aumento da produtividade e o esvaziamento, em todas as publicações, de qualquer significação que não seja gerar número” (p.12). A quantidade é institucionalizada como meta para a ciência, num “capitalismo académico” (Slaughter & Rhoades, 2004) instaurado pelo critério da produtividade.

Matiz e Lopes (2014) indicam, também, essa tendência de prestação de contas e de performatividade como uma realidade do trabalho do professor do ensino não-superior, no contexto português. As autoras apontam para uma agenda que tem um controlo incessante sobre o trabalho do professor e uma crescente supervisão e escrutínio público.

Ainda sobre esse “tornar visível” o trabalho do professor para avaliação, Freitas (2007), quando aborda a transformação da escola e da identidade dos professores da escola, alerta para o facto de que o professor é a face visível do insucesso e que, por isso, muitas vezes são os profissionais responsabilizados – unicamente – por tudo o que possa dar errado.

A autorregulação experienciada pelos professores é substituída pela prestação de contas, numa perspetiva neoliberal, pela presença de padrões e de avaliações externas, num discurso de indicadores, metas e resultados. A performatividade é valorizada, no sentido de os resultados poderem ser mais importantes que os processos e valores académicos. Há a ameaça de que os valores instrumentais e económicos sobressaiam relativamente aos valores educativos, na definição da identidade profissional e do profissionalismo dos professores do Ensino Superior (Harris, 2005).

Um dos efeitos dessa necessidade de evidenciar e tornar visível o trabalho do professor, está ligado à publicação dos resultados das investigações desenvolvidas pelos professores, numa política de “publicar ou perecer” para além das fronteiras. No Dicionário do Trabalho, Profissão e Condição Docente (Duarte & Vieira, 2010), o conceito de produtivismo académico remonta aos anos 1950, nos Estados Unidos, em que a expressão “public or perish” era disseminada. O registo mais remoto dessa expressão é atribuído ao sociólogo Logan Wilson (cf. Garfield, 1996) em seu livro “The academic man”, em que faz um estudo sociológico da profissão. O autor, a respeito do prestígio da investigação, alerta para um pragmatismo que invade a universidade e exige a publicação do conhecimento científico como ordem para a profissão.

O pragmatismo predominante forçado aos académicos é que é preciso escrever alguma coisa e publicá-la. Imperativos ditam uma crença de “publicar ou perecer” dentro dos rankings. Diversas mídias existem para divulgar os resultados de investigação e para dar reconhecimento aos feitos de académicos e cientistas (para não mencionar as funções de disseminação de encontros científicos), para que cada nova descoberta seja adicionada quase de imediato à soma total de conhecimento. (Wilson, 1995: 197)¹¹

¹¹ Tradução livre da autora. Original em inglês: The prevailing pragmatism forced upon the academic group is that one must write something and get it into print. Situational imperatives dictate a “publish or perish” credo within the ranks. Numerous media exist to furnish outlets for the printed results of research and to give recognition to achievement of scholars and scientists (not to mention the disseminative functions of scientific meetings), so that any new formulation or discovery may be added almost immediately to the total sum of knowledge.

Com o crescimento da pressão para publicar, cresce também a possibilidade de gerar plágio e autoplágio, publicações maquiilhadas e coautorias desonestas, em busca do “aumento do currículo”. Diferentes artigos sobre uma mesma investigação ou resultados fragmentados para aumentar a possibilidade de “pontuar” na carreira, também, viram práticas frequentes para dar resposta à pressão da academia. É neste aspeto que a ciência, também, pode perder na produção do conhecimento. Muitos cursos passam a privilegiar o que tem valor de mercado e a formação de novos investigadores, movida por interesses de mercado, pode vir a ser confundida com uma deformação.

O produtivismo académico segue a lógica de mercado e representa, entre outros aspetos, a pressão pela publicação como forma de progressão na carreira, gerando competição entre professores, entre cursos e instituições, à busca de fomento para investigações. Os rankings das universidades, por exemplo, também, obedecem a parâmetros quantitativos sobre o trabalho dos professores. Ao abordar a questão da quantidade em detrimento da qualidade que surge no quotidiano dos professores/investigadores, Candau (2010) alerta para a pressão feita nos currículos académicos, avaliados em termos de linha e de quantidade de artigos publicados, comunicações feitas e projetos desenvolvidos. Esta obsessão pela quantidade na produção científica acaba por retirar qualidade do que poderiam ser estudos proveitosos. Resultam, assim, projetos que são “atropelados” por outros e que não recebem a reflexão e a dedicação que poderiam ter.

As condições socioeconómicas de um país e as suas tradições têm um papel fundamental na vida académica dos professores, mas algumas tendências para a produção do conhecimento e do fluxo da informação destacam a importância da internacionalização no Ensino Superior, atualmente (Kogan e Teichler, 2007). A mobilidade internacional de estudantes e funcionários e as novas tecnologias, conectando comunidades de investigação, são muito importantes para a internacionalização da profissão. O inglês afirma-se como língua franca dessa comunidade internacional. Além da língua, Kogan e Teichler (2007) alertam que o poder económico e político, o tamanho e a localização geográfica do país e a qualidade do seu sistema de Ensino Superior determinam o seu papel na internacionalização do Ensino Superior.

Assim, a internacionalização afirma-se como estratégia das universidades, criando novas fronteiras e relações exteriores (Henkel, 2002). Assumindo novos papéis nas economias locais e regionais, as universidades desenvolvem redes e conexões estratégicas. É possível acompanhar novas e múltiplas relações da universidade (e dos professores) com outras instituições, órgãos estatais e empresas.

Em suma, podemos entender que as práticas neoliberais são marcadas por mecanismos característicos do mercado, em diferentes esferas, procurando consolidar uma competitividade

entre os países. No caso da Europa, por exemplo, há um objetivo de fortalecer a economia frente a outras potências e assumir uma posição dominante de uma supremacia hegemónica, na economia do conhecimento. É dentro deste aspeto que os países da Europa trabalham em conjunto no Espaço Europeu de Ensino Superior. Em paralelo a este processo de europeização, há o de internacionalização, que é a procura por estudantes de outros países, fora da comunidade europeia, para melhorar a posição das universidades nos rankings internacionais e para garantir mais propinas e taxas dos estudantes internacionais.

Segundo Henkel (2002), as relações entre a universidade e a indústria levantam questões de categorização e distinções através das quais os cientistas reforçam as suas identidades. Assim, a competitividade académica força os professores a serem participantes mais ativos, dentro de suas áreas. Essas mudanças desafiam os quadros de trabalho, os mapas conceituais e os valores a partir dos quais os académicos referenciam as suas atividades. De acordo com Henkel (2002), a necessidade de gerar e manter mais relações entre a universidade e outras instituições aumentou a separação entre ensino e investigação, no contexto do Reino Unido, fortalecendo ligações externas e enfraquecendo, muitas vezes, relações dentro da própria instituição.

De acordo com Hyde, Clarke e Drennan (2013), ao mesmo tempo em que há o aumento da diversificação do trabalho do professor, há o aumento do controle sobre esse trabalho e uma consequente perda do poder profissional. O conhecimento desenvolvido pelos professores passa a ser mediado pela ideologia do managerialismo, verificando-se uma “erosão” da autonomia e liberdade académicas (*idem*, 2013). Os académicos são vistos como empreendedores num mercado, podendo originar uma proletarianização dos académicos (*ibidem*, 2013), perdendo *status* e liberdade.

Musselin (2007) afirma que “o tipo de conhecimento que está sendo criado no meio académico pode estar sendo regulado, monitorado e prescrito de fora para dentro, com consequências significativas para a sociedade, transformando académicos em ‘trabalhadores do conhecimento’”¹² (p. 8). Por sua vez, Harris (2005) alerta que “a expertise profissional está sendo reconstruída de uma definida somente pelo rigor intelectual para outra que inclui relevância para políticas e evidência ‘do que funciona’ (Ball, 2001).”¹³ (Harris, 2005: 427).

¹² Tradução livre da autora. Original, em inglês: “the type of knowledge being created within the sector may well be regulated, monitored and prescribed from outside, with far-reaching consequences for society, transforming scholars into ‘knowledge workers’ (Ball, 2001)”.

¹³ Tradução livre da autora. Original, em inglês: “‘Professional expertise is being reconstructed from one defined by intellectual rigour alone to one which includes relevance to policy and to evidence of ‘what works’”

Esta linha de pensamento alerta para o perigo de os académicos estarem tornando-se vítimas dessas mudanças e não agentes contra essas transformações. Assim, são instrumentos da hegemonia em vez de agentes contra-hegemónicos. Os professores têm pouco tempo para desafiar políticas e valores. Nesta “linha de produção académica”, o managerialismo decide o conhecimento, admitido como acabado, objetivo e verificável, e exerce um controle crescente sobre o trabalho académico (cf. Doring, 2002, Morley, 2003, e Findlow, 2008). O conhecimento científico está dentro de um sistema que define o que é válido e o que é que se deve conhecer e como deve ser conhecido. Os tipos de conhecimento produzidos são definidos pelo discurso managerialista, valorizados pelos órgãos externos que direcionam questões de investigação e áreas científicas de aprofundamento. O financiamento reforça o condicionamento sobre que tipo de pesquisa deve ser desenvolvido.

As parcerias com o setor privado são cada vez mais constantes, numa crescente importância do financiamento por outras fontes. Nessa lógica managerialista, há uma industrialização do trabalho académico e a tentativa de uma padronização de produtos, a valorização de produtos “vendáveis” uma busca por resultados mensuráveis e transferíveis, e pela utilidade desses resultados (Hyde, Clarke e Drennan, 2013).

2.2.2. Intensificação do trabalho docente

Baseamo-nos em investigação prévia (Santos, 2013; Santos, Pereira & Lopes, 2016) para discorrer sobre a intensificação do trabalho, indicando que ela evidencia um desequilíbrio entre as expectativas da profissão e o dia-a-dia na universidade. A intensificação quotidiana do trabalho caracteriza o panorama docente de hoje, de uma forma geral, em que é preciso gerir a falta de tempo de cada dia, o que promove um abismo entre o trabalho exercido e as expectativas face à profissão. Esta discrepância promove um sentimento de “desrealização” e “desvalor” pessoal e profissional (Lopes & Ribeiro, 1996). A intensificação do trabalho docente sentida no quotidiano dos professores, marcada pelo acúmulo de responsabilidades, acaba por instaurar o “trabalho docente administrativo” e o “trabalho coletivo isolado”, que acentuam, cada vez mais, o prejuízo de diferentes relações dos docentes com seus pares, com os estudantes e com a ciência.

O paradoxo que a expressão “trabalho docente-administrativo” revela é o excesso de tarefas de cunho não-docente atribuídas aos professores, promovendo o acúmulo de atividades que não estão ligadas às dimensões essenciais da profissão, a saber, em especial, o ensino e a investigação. Os professores precisam responder a tarefas alheias ao verdadeiro sentido da profissão, mas que se expandem e tomam grande parte do tempo dos professores (Santos, 2013), como, por exemplo, a necessidade de se responder aos *e-mails* e às agendas da universidade e

acompanhar e atualizar constantemente o sistema de informática da faculdade. Principalmente no que toca à gestão académica, a crítica dos professores centra-se no facto de que os cargos de gestão não promovem efetivamente uma participação na gestão da universidade, mas limitam-se muitas vezes a atos burocráticos constantes, como as excessivas reuniões. A respeito dos cargos relacionados com a gestão académica, Candau (2010) aponta para uma burocracia invasiva e para uma inflamação, “réunionite”, caracterizada como excesso de encontros e de trabalhos em que os professores devem refletir em um tempo mínimo para dar respostas às demandas institucionais.

Os docentes são ocupados, nesta linha de tarefas, com atividades de caráter administrativo, o que lhes retira tempo de outros elementos da profissão e pode vir a precarizar o investimento no ensino, na investigação, na transferência do conhecimento e na efetiva gestão académica para uma governação democrática da universidade. É neste âmbito que se encontram algumas das críticas com maior reincidência sobre a intensificação do trabalho do professor universitário (Santos, 2013).

O excesso de trabalho administrativo potencia uma regressão da identidade académica, por se relacionar com uma lógica de mercado e managerialista, na universidade. As tarefas burocráticas e o tempo nelas dispendido ameaçam outras dimensões da profissão, como o compromisso com a investigação. O professor sente-se exausto em razão de tarefas administrativas que sempre crescem (Ylijoki e Ursin, 2003). Guzmán-Valenzuela e Barnett (2013b) discutem que a burocracia é um “tempo invisível” de tarefas que parecem não ter mais fim e que consomem tempo que poderia ser dedicado a outras dimensões e provocam uma sensação de tempo perdido ou de tempo usado de forma errada.

Matiz e Lopes (2014), ao estudarem sobre a identidade docente de professores do ensino não-superior, alertam para um cenário de crise da escola moderna e de consequente crise da identidade docente onde se observa, também, a sobrecarga de trabalho promovida por tarefas burocráticas. As autoras concluem que as mudanças constantes e as políticas provocam um mal-estar na docência, marcado pelas fracas expectativas quanto ao futuro e à progressão na carreira, pelo excesso de trabalho burocrático, pela sobrecarga de trabalhos, tendo em vista o acréscimo de novas funções, e a falta de reconhecimento, que aumenta o estresse e faz os professores desanimarem. O aumento do trabalho dos professores e da burocratização da profissão são inversamente proporcionais à sua autonomia, que desestabiliza, por exemplo, a identidade profissional, coletiva e individual do professor (Day, 2007). Hargreaves (1998), por sua vez, afirma que a intensificação do trabalho dos professores impõe a redução do tempo para relaxar, planificar estratégias, desenvolver destrezas profissionais, isto é, a redução do tempo de

qualidade da profissão, e implica, conseqüentemente, uma pressão crônica dessa sobrecarga de trabalho.

Os professores precisam estender seu trabalho à escrita de propostas, busca por financiamento, estabelecimento de parceiros e de redes colaborativas em nível nacional e internacional. É esperado que o professor lidere equipas e projetos, tenha participação em inovações tecnológicas e esteja engajado, por exemplo, em políticas públicas. São tarefas diversificadas que exigem um trabalho contínuo dos professores. Essa quantidade e diversidade de tipos de tarefas provocam, pela falta de tempo, o deslocamento de uma tradição humboldtiana da universidade, que prevê uma integração entre ensino e investigação para uma nova abordagem em que estas duas dimensões são atividades separadas.

Como já discutido, os papéis da universidade relacionam-se com o conhecimento, Os principais papéis são os de ensinar, produzir conhecimento, pela investigação, e prestar serviço à comunidade, transferindo esse conhecimento como bem público. Apesar de sempre terem estado engajados em outras atividades, as funções principais dos professores eram vinculadas ao ensino e a investigação. Hoje, a gestão também se caracteriza como mais um dos papéis atribuídos formalmente ao professor. Em relação ao sistema de gestão, tradicionalmente, pode-se dizer que os professores eram regulados por um sistema colegial, que permeava as relações e interações na universidade, destacada por ser um espaço de decisões em conjunto, discussão, compromisso com troca de ideias, respeito às diferenças, interação e deliberação em grupo. Atualmente, o trabalho acadêmico empreendedor passa a estar mais presente. A mudança de um modo tradicional para um modelo managerialista surge com ênfase na prestação de contas, na massificação e descentralização da educação superior, e não é um movimento único e exclusivo do Ensino Superior, mas acompanhado em diversos sectores da sociedade e da economia.

A expressão “trabalho coletivo isolado” pretende dar conta da coletividade de professores que trabalham de forma isolada. Em seus gabinetes, sozinhos, os professores trabalham cada vez menos em parceria dentro da própria instituição, sem muitas possibilidades para o debate em pares e para o desenvolvimento de projetos efetivamente em grupo. A discussão entre pares cede espaço para o cumprimento de outros afazeres. A existência de tempos livres em comum é escassa e o trabalho em equipa dentro de uma mesma universidade é realizado de forma menos intensa, com menos contacto e mais estratégia (Santos, 2013). Em decorrência da sobrecarga de atividades, surge a fragmentação do trabalho docente numa erosão profissional (Correia & Matos, 2001) que agrava, também, o ânimo e o sentimento de solidão dos professores (Lopes, Lima, Pereira, Dotta, Ferreira, & Sousa, 2013). A diminuição da possibilidade de discutir ideias, temas, o percurso de uma unidade curricular ou até mesmo de

uma conversa informal, pode obrigar o professor a entrar num individualismo e muda o seu modo de estar no coletivo (Santos, 2013).

A identidade coletiva do grupo de professores de determinada instituição pode vir a ser substituída pelo aspeto formal de pertencer à mesma instituição. Com isso, os sentimentos de afinidade, de pertença e de partilha vão-se diluindo e podem criar um espaço fragmentado, em vez de permitir que a convivência entre docentes seja uma ação estimuladora da profissão. A arquitetura da universidade, dividida em áreas, centros, departamentos e disciplinas, por exemplo, favorece o isolamento, assim como a organização escolar (Nóvoa, 1992) e a ecologia da distribuição dos espaços (Marcelo, 2009) podem desencorajar a partilha do conhecimento profissional que promoveria a reflexão de saberes e saberes de reflexão. Para Hargreaves (1999), o isolamento dos professores faz com que eles não conheçam “o conhecimento que não possuem” (p. 124) e ignorem o conhecimento entre eles.

O trabalho em cooperação e em comunidades de trabalho, também, é significativo para a construção da identidade académica. Trabalhar em relações dialógicas, em cooperação com os colegas, ter laços sociais com os estudantes e com os pares ajuda no desenvolvimento profissional do professor (Korhonen & Törmä, 2016).

Contudo, Korhonen e Törmä (2016) indicam que muitos professores não encontram formação pedagógica e apoio dos colegas, nos anos iniciais da carreira, o que pode prejudicar o trabalho pedagógico. A visão do ensino parte de uma pedagogia baseada no professor e orientada pelo conteúdo. Ao longo do tempo, o foco passa para uma pedagogia centrada no estudante. De acordo com os autores, formações pedagógicas podem ajudar a pensar a ação do professor no estudante. Professores com uma identidade mais estável definem-se como flexíveis e interessados nos estudantes. Espera-se que eles sejam comprometidos e responsáveis. Esse compromisso motiva os professores para um ensino centrado nos estudantes, com ênfase na colaboração. O *feedback* dos estudantes é importante para o desenvolvimento de ideias e melhoria do processo de ensino e aprendizagem. A colaboração de outros professores poderia promover um ensino menos isolado.

Wood, Farmer e Goodall (2016) questionam a ideia de “agência” do novo professor. Por um lado, alertam para o facto de que essa agência pode ser ilusória, visto que o professor, quando ingressa na docência, precisa aceitar valores e ideologias de um novo contexto, sem considerar os seus próprios valores e as suas experiências. Os autores criticam, ainda, a ideia de socialização dentro de uma comunidade de prática. Para Gurlay (2011), há um sentimento de confusão, inautenticidade e isolamento por parte dos novos professores, sugerindo-se que o “repertório” da prática não é partilhado, acabando por haver uma falta de esforço mútuo e afirmando-se que a interação entre professores antigos e novatos é rara.

Podemos referir, relativamente aos professores do Ensino Superior, o que Correia e Matos (2001) referem para os professores portugueses do ensino secundário; o facto de que “a profissão tende, assim, a ser encarada como uma soma de afazeres que ocupa um tempo que preocupa os profissionais que a exercem” (p. 163). Em consequência, a docência acaba por ser “vivida em permanente atraso” (*idem*), acompanhada do acúmulo de atividades e do sentimento de impotência, face a tantas exigências. Assim, percebemos que o tempo do professor se alterou da fruição para a constante dissipação (*ibidem*), numa impossibilidade de compatibilizar o tempo do relógio com as atividades que não se limitam apenas à sala de aula, mas precisam considerar toda a pressão recebida.

“Pode-se mesmo dizer que os sentimentos de culpa, incerteza e insegurança deontológica docente são causados pela agenda da performatividade” (Matiz & Lopes, 2014: 3029). Assim, mesmo em outro nível de ensino que não é o Ensino Superior, alguns estudos apontam para uma racionalidade burocrática com um carácter instrumental sustentado pelo mercado, pela gestão e pela performatividade (Day, 2007).

Guzmán-Valenzuela e Barnett (2013a) apontam para outra questão emergente: a dificuldade do professor em estabelecer fronteiras entre a sua vida pessoal e profissional. Essa dificuldade de gestão do tempo gera um cansaço que, além de físico, é ontológico. Os autores intitulam, assim, o sentimento de cansaço proveniente do estresse e da necessidade de responder a uma complexidade contínua de demandas externas. A necessidade de construir a sua identidade entre pressão, produção e publicação, também, gera um estresse e um prejuízo na fronteira entre a vida pessoal e profissional. A relação educativa é outro aspeto prejudicado nesse cenário. Na profissão, algumas tarefas invisíveis, que não são vistas nem contabilizadas, mas que consomem muito tempo, exigem dedicação e concentram suas próprias dificuldades.

2.2.3. Relação educativa e desafios pedagógicos

Como consequências visíveis para a intensificação do trabalho, podemos observar algumas relações prejudicadas. É possível elencar a relação com os pares e, principalmente, a relação educativa, entre professor e estudantes. A falta de tempo decorrente do acúmulo de tarefas e da pressão do sistema faz com que o tempo dispensado para o ensino seja muito menor do que o desejado e que o contacto com os estudantes seja diminuído. Algumas mudanças ocorridas com o Processo de Bolonha, por exemplo, no contexto europeu, interferem diretamente na qualidade da relação professor-estudante, como a diminuição da carga horária das disciplinas e do contacto do professor com o estudante, considerando a componente de trabalho autónomo das unidades curriculares. Assim, há um esfriamento da relação com os

estudantes e uma maior dificuldade para a criação de um vínculo afetivo revelador da dimensão ética e política da *praxis* docente (Battini e Vagula, 2011).

Podemos basear-nos no conceito de modernidade líquida de Bauman (2014), identificando uma sociedade em que as condições sob as quais vivemos mudam mais rápido do que se consolidam os hábitos e as rotinas para se adaptar a ela. Identificamos o que Giddens (1999) chama de “runaway world”, com um ritmo acelerado, e o mundo supercomplexo que Barnett (2000) descreve como um mundo em que a supercomplexidade de problemas globais requer soluções multidisciplinares e supercomplexas. O conhecimento é caótico e não planejado, e a informação chega aos estudantes por diversos canais, de forma livre, e com uma grande velocidade.

Assim, as aulas tradicionais encontram alguns desafios num contexto em que o conhecimento chega de formas mais dinâmicas. O Ensino Superior faz algumas exigências aos estudantes, como a organização do conhecimento e dedicação ao estudo autônomo. Ao mesmo tempo, os estudantes, acostumados com um cenário mais dinâmico, criam exigências, como, por exemplo, uma resposta quase instantânea por parte dos professores, através dos e-mails e das novas tecnologias. Assim, podem vir a exigir novas formas de ensinar que ultrapassem a aula expositiva tradicional, oferecendo novas formas de ensino e de aprendizagem, na educação superior, como um ensino vinculado à investigação e à apresentação de problemas, de exemplos. Contudo, o grande número de estudantes, em resultado da massificação do Ensino Superior, pode dificultar essa relação entre ensino e investigação por meio de uma maior separação entre estudantes e professores, negando essa interrelação entre ensino e aprendizagem (Brew, 2010).

Para Brew (2010), o Ensino Superior precisa preparar os estudantes para resolver problemas que, ainda, não sabemos quais são. É preciso preparar os estudantes para o mundo profissional complexo e desafiante que eles vão enfrentar. A sociedade de hoje exige novas formas de conhecimento e uma nova relação com ele. São novas exigências, vinculadas a uma postura aberta e criativa para novas formas de conhecimento.

Em relação à dimensão pedagógica da profissão, é preciso entender que, há uma variedade de caminhos. Se alguns professores têm formação inicial para a docência, outros descobrem-se professores na prática. Korhonen e Törmä (2016) assumem que quanto mais motivado internamente o professor é para o ensino e quanto mais realista for a sua autoimagem, mais comprometido é com a sua prática. A procura de melhoria no trabalho afeta as percepções da competência no ensino.

Korhonen e Törmä (2016) discutem que as teorias pessoais sobre o ensino representam concepções de ensino e aprendizagem inerentes às crenças pessoais dos professores, e têm um

efeito na prática de ensino, nas universidades. Por exemplo, uma abordagem centrada no professor, orientada pelo conteúdo, é diferente de uma abordagem centrada no estudante e orientada pela aprendizagem. A primeira implica reconhecer que o estudante aprende, a partir de aulas expositivas e que o professor deve ter conhecimento e competências de comunicação para transmitir o conhecimento. Na última, o papel do professor passa por criar oportunidades e facilitar a aprendizagem. Assim, claramente, o modo como os professores pensam o ensino interfere na atividade e na construção da identidade docente. A ação pedagógica e os métodos adotados influenciam a imagem e a concepção de ensino que o professor tem.

É preciso entender que a maior qualificação do professor do Ensino Superior, atualmente, pode acontecer através da investigação no campo científico. O conhecimento científico em sua área, ainda, é a característica mais saliente da profissão acadêmica – a sua relação com o conhecimento é sempre destacada. As competências pedagógicas só recentemente ganharam destaque (Korhonen e Törmä, 2016).

Numa recente tradição universitária, de acordo com Zabalza (2006), a docência não se constituía como assunto relevante para a universidade, não existindo nenhuma pressão sobre a qualidade do processo educativo e havendo, portanto, maiores liberdades de cátedra e autonomia do trabalho do professor.

Segundo Zabalza (2006), esta cultura foi sendo transformada e já se pode entender que o ensino é uma parte importante da formação dos estudantes, tendo características próprias, não sendo vinculado somente à prática, constituindo, assim, um espaço de conhecimentos profissionais especializados. Problematisamos se, hoje em dia, há um espaço para se pensar essa didática universitária. Por um lado, a perda da liberdade de cátedra promoveu um maior desenvolvimento de questões ligadas à qualidade do ensino. Por outro lado, hoje podemos acompanhar uma perda da autonomia que pode vir a minimizar estas preocupações face à intensificação do trabalho do professor e às novas exigências, como a da formação de competências de empregabilidade nos estudantes e a internacionalização. Isso poderia significar “encargos e sobrecargas de trabalho que os professores são obrigados a enfrentar” (Hypolito, Vieira e Pizzi, 2009: 108) em vez de um maior destaque às competências pedagógicas.

Há uma maior valorização da investigação face ao desenvolvimento de competências pedagógicas, tendo em consideração o maior *status* atribuído às atividades de pesquisa. Shulman (1993) aponta para uma cultura de “solidão pedagógica”. Ensino e pesquisa acabam indo em diferentes direções e competindo pelo tempo e pela dedicação do trabalho académico.

Os professores do Ensino Superior não têm exclusivamente funções de ensino, tendo que dividir suas atividades com outras dimensões. Na divisão entre ensino e investigação, procura-se um equilíbrio, mas observa-se uma maior inclinação para a investigação, visto que

é na pesquisa que há um maior reconhecimento e uma maior valorização institucional. Dessa forma, a relação entre ensino e investigação afirma-se complexa e problemática, pela dificuldade em estabelecer um equilíbrio, dada a maior valorização da investigação e uma redução do valor do ensino, no âmbito institucional. Com isso, os desafios pedagógicos podem se afirmar maiores, pela falta de tempo dos professores e pela falta de valorização institucional.

Brew (2010) destaca a importância da articulação entre ensino e investigação, apontando imperativos e desafios do Ensino Superior para essa integração, atualmente. A autora indica que a maioria dos professores demonstra interesse em integrar ensino e investigação, mas que este desejo não é traduzido em práticas e estratégias, o que faz com que muitas vezes essa articulação não seja conseguida. Hyde, Clarke e Drennan (2013) elencam mudanças no controle do trabalho acadêmico e a perda do poder acadêmico e o impacto do managerialismo na natureza do ensino e da investigação.

Assim, podemos perceber que, por um lado, a lógica da performatividade acadêmica pode reunir em seu fim diversas consequências negativas para o trabalho docente, assim como para a própria ciência. A saber, podemos elencar algumas consequências negativas relativas ao professor, ao próprio processo de publicação e à produção do conhecimento (cf. Patrus, Dantas, & Shigaki, 2015). Quanto aos professores, podemos encontrar cada vez mais profissionais estressados e esgotados, com prejuízo para a saúde física e mental, considerando também questões de privacidade e de fronteiras cada vez mais diluídas entre vida pessoal e profissional, visto que podemos interpretar que “o crescimento da ciência (...) se dá graças a um enorme desgaste emocional das pessoas envolvidas”, assim como destacam Louzada e Silva Filho (2005).

Em contrapartida, são destacadas algumas continuidades na identidade acadêmica que garantem ao trabalho do professor aspectos positivos e reforçam os privilégios e as forças da profissão.

2.3. Outras narrativas da profissão acadêmica face às transformações

As identidades acadêmicas, devido às transformações que atravessam, podem tornar-se diversificadas, fragmentadas e indefinidas. A definição do acadêmico como membro de uma tribo/comunidade com valores, normas, práticas e crenças acaba por ser desafiada num mundo de mudanças constantes e complexas. Para Henkel (2002), vive-se um momento de quebra de identidades estáveis que eram sustentadas por estruturas e culturas de um sistema de ensino que se altera.

Apesar de as mudanças provocarem tantos efeitos no trabalho académico e exigirem uma adaptação do quotidiano e uma reconstrução da identidade, Ylijoki e Ursin (2013) elencam algumas continuidades na identidade académica, como a permanência e persistência de valores e ideais académicos tradicionais, como o compromisso com a área científica, a liberdade académica e a autonomia da profissão. McInnis (2012) argumenta que a autoridade no campo científico, a autonomia pessoal e a liberdade são elementos da identidade académica, independente da disciplina e do contexto em que o professor está inserido. Além dessas permanências, é possível reconhecer que o sistema dá espaço para alguma ação, resistência e autorregulação do trabalho académico.

Ao pensar uma reforma para uma universidade democrática e emancipatória, Santos (2005) afirma que “o único modo eficaz e emancipatório de enfrentar a globalização neoliberal é contrapor-lhe uma globalização alternativa, uma globalização contra-hegemónica” (Santos, 2005: 163). A universidade deve se concentrar na formação de seres críticos.

Magalhães (2011) defende que deve haver debate sobre os dilemas da educação superior e sobre seus caminhos. O autor elenca alguns desafios que devem ser analisados, envolvendo a discussão sobre o carácter público da educação contra a sua privatização e a clientelização dos estudantes: o debate sobre a transformação da relação com o conhecimento (produção, discussão e distribuição); o debate sobre a produção de um conhecimento socialmente responsável, assumindo-se este como vantagem competitiva; a discussão sobre as formas de governação das instituições e o papel desempenhado pelos académicos e pela tecnoestrutura; e as repercussões dessas transformações.

Para o autor, é preciso dar ênfase ao facto de que a investigação é essencial para a ação formativa e não uma alternativa a esta formação. O autor afirma que a preocupação com a empregabilidade é legítima, assim como a preocupação com a criação de competências para o mercado de trabalho. Todavia, destaca que o Ensino Superior não pode ser reduzido a isso. “O relevo legítimo dado à formação de pessoas com competências para circular no mercado de emprego, altamente flexível e volátil, da sociedade e da economia do conhecimento não pode querer dizer a redução da educação superior a projetos de formação de *eus* empregáveis” (Magalhães, 2011: 640). Ao mesmo tempo, o autor aborda a necessidade de a luta por uma interdisciplinaridade não neutralizar, nem tampouco desvalorizar, a relevância crítica e social do trabalho de uma área do conhecimento.

É possível perceber que alguns académicos refletem sobre essas mudanças nos seus quotidianos. Henkel (2002) observa que muitos professores compreendem as atuais políticas como ameaças à autonomia, como uma condição para uma ciência como bem público e útil, e desenvolveram/desenvolvem algumas estratégias para combater essas ameaças.

A título de exemplo, o “movimento da ciência lenta” propõe resistir à *fast science* e promover a *slow science*, valorizando alguns princípios elencados como fundamentais. Entre eles: permitir que a investigação continue alimentando o ensino pela dedicação do tempo de trabalho do professor para a pesquisa, dedicar um tempo somente à investigação para privilegiar a qualidade do estudo, desvalorizar da quantidade no currículo a favor da qualidade do que é desenvolvido, destinar mais tempo à qualificação do ensino e à melhoria das suas condições, apontada como a missão por excelência da universidade, assim como também garantir de que os professores/investigadores tenham tempos livres para seus compromissos pessoais e não se “esgotem” na profissão. O texto do manifesto declara a necessidade do tempo para a ciência. “A ciência precisa de tempo para pensar. A ciência precisa de tempo para ler e tempo para falhar” (2010: 1). A defesa é de que os investigadores precisam de tempo para pensar, digerir e discutir entre eles, terminando com o pedido “Seja tolerante connosco, enquanto nós pensamos” (2010: 1).

Candau (2010) alerta para o facto de que investigar, refletir, ler e ensinar demandam tempo, o que está a ser cada vez mais retirado dos professores, sujeitos a um ritmo cada vez mais rápido, acelerado pelas instituições e pela pressão social de uma cultura da imediaticidade e da urgência. Para o autor, a *fast science* corrói não só as vidas dos professores/investigadores como a qualidade da ciência. A caracterização atual do professor universitário centra-se em alguém “surmené, stressé e surbooké” (2010: 1), uma pessoa com excesso de trabalho, estressada e esgotada. Para o autor, um professor que não estiver desta forma, é visto como preguiçoso e caracterizado pela procrastinação.

Ainda mais cedo, Eugene Garfield, em 1990, publicou sobre o tempo na ciência, opondo o tempo verdadeiro dos estudos longos aos que eram idealizados pela mídia como uma questão de sorte ou como um acidente feliz. “A descoberta ao acaso é rara exceção; a maior parte dos avanços científicos dependem de longo prazo, persistência e investigação metodológica¹⁴” (p. 380).

Conscientes de que precisam de financiamento para apoiar suas aspirações, muitos académicos estabelecem parcerias com indústrias em termos instrumentais, adaptando suas atividades para atingirem diferentes necessidades e sustentar suas investigações, ao mesmo tempo que garantem a acomodação das suas atividades ao cumprimento de agendas externas. O conceito de acomodação envolve, neste caso, persuadir a agenda externa de que os seus interesses e os dos professores estão em sintonia. Contudo, essa acomodação de novos conceitos

¹⁴ Tradução livre da autora. No original, em inglês: “The unexpected discovery is the rare exception; most scientific advances depend on long-term, persistent, methodical research.”

é uma estratégia provisória e os efeitos dessas mudanças podem emergir, de forma demorada, posteriormente. Para Henkel (2002), essas novas agendas podem ser assimiladas gradualmente, conectando indivíduos e faculdades a esse ambiente de mudanças, mas com seus valores, crenças e agendas sem alterações. Todavia, outra hipótese é a de que podem exercer sua influência e criar mudanças nas regulações de seus trabalhos.

Ylijoki e Ursin (2013) identificam três tipos de narrativas sobre as identidades acadêmicas. Uma narrativa de regressão, outra de estabilidade do trabalho acadêmico e uma terceira de progressão, isto é, narrativas que assumem impactos negativos, outros discursos que neutralizam os efeitos das mudanças no Ensino Superior e outros que apontam para o seu lado positivo.

De acordo com os autores, a narrativa de regressão concentra uma ideia de perda, de resistência e de insegurança, representando uma identidade marcada pelo sentimento de deterioração do trabalho acadêmico e por preocupações, decepções e medos. Os professores com esse discurso relacionam as mudanças com uma ideologia managerialista à qual resistem, por não concordarem com a ideia de os estudantes serem vistos como consumidores de conhecimento para o mercado, uma vez que estes preceitos iriam contra os compromissos morais dos acadêmicos. Problemas éticos e morais são citados nos compromissos e nas novas exigências e funções do professor. Assim, a tendência do trabalho acadêmico é vista por um ângulo negativo. Há uma resistência às transformações e um sentimento de nostalgia relacionado com o passado. Por isso, os professores apresentam um discurso de perda, a respeito de medidas que já foram tomadas. Há um sentimento de tragédia, desilusão e pessimismo, indicando uma identidade vulnerável, fraca e sem defesas. O professor apresenta-se como vítima, sem culpa nesse processo, a quem não resta opção além de sofrer, se submeter às novas regras e sobreviver. Nesse discurso se encaixam, por exemplo, os professores que, sem ânimo para a profissão, esperam a reforma.

A narrativa de estabilidade evidencia uma posição neutra sobre as transformações da universidade. Para alguns professores, os pontos positivos e os pontos negativos se anulam. Por um lado, há uma tensão pela competitividade crescente e a pressão por produtividade e mobilidade, por exemplo. Por outro, os professores acreditam que o mundo acadêmico, ainda, retém uma liberdade e uma flexibilidade temporal que facilita o equilíbrio entre vida pessoal e profissional. Aqui, ressalta-se a ideia de que a identidade acadêmica não é a identidade exclusiva dos professores, destacando-se a identidade pessoal e a relação com a família. Para alguns professores, não houve impacto de mudanças, admitindo uma profissão estática e estável. Ylijoki e Ursin (2013) intitulam narrativa do espectador, a ideia de que não sentem as mudanças no nível em que estão. Os professores decidem não se envolver nas mudanças,

considerando que não fazem parte do processo, que eles não têm poder para resolvê-las, transferindo esse poder para professores que têm cargos de gestão e de chefia e focando nas suas atividades, como ensino e investigação, por considerá-las as principais dimensões do trabalho acadêmico.

A narrativa de progressão, por sua vez, é constituída pela narrativa de sucesso e mobilidade. Reconhece uma melhoria e um movimento para uma direção mais favorável, destacando uma identidade otimista. Esta identidade pode ser encontrada em narrativas de sucesso, mobilidade e possibilidade de ação para a mudança. Está relacionada à possibilidade de fortalecer a posição do professor na academia. Este fortalecimento do prestígio de um professor seria consequência de um acúmulo de vantagens. Quem já se beneficia de prestígio no meio acadêmico está de acordo com as exigências das transformações e com isso ganha mais *status*, visibilidade e vantagens, se beneficiando das regras do jogo cada vez mais, num ciclo em que o “vencedor” “não só beneficia, mas também determina e dá as formas das regras do jogo” (Ylijoki & Ursin, 2013: 1143)¹⁵.

A narrativa de mobilidade evidencia o dinamismo e a flexibilidade como aspetos positivos da profissão. Encontra-se uma abertura para outros contextos e uma possibilidade de trabalho entre disciplinas, setores, organizações e nações. Há opções dentro da carreira e desafios que se mostram como oportunidades diferentes para os professores, em liberdade, reconhecerem, aproveitarem e escolherem. A identidade académica nesta narrativa, portanto, não é estável, está pronta para mudar de forma flexível. Neste aspeto, há um professor «leve» e esperançoso. Uma visão positiva das transformações envolve a ideia de que é traçado um caminho melhor para a universidade. Nos resultados de Ylijoki e Ursin (2013), os professores que partilham essa ideia têm cargos de gestão e combinam as funções de professor com a função de agente da reforma, precisando gerir a resistência e a crítica de colegas que não são favoráveis às transformações que eles acreditam serem necessárias e legitimadas.

Com receio de os aspetos negativos se consolidarem como pessimismo e provocarem alguma imobilidade dos professores, assumidos como “vítimas” das mudanças do sistema, alguns autores reforçam a necessidade e a possibilidade de ação do professor universitário. Harris (2005) reforça a necessidade de se reconhecer o potencial de agência dos professores, e de agência coletiva, que não reduz os desafios da profissão ao nível individual, mas os vê como uma luta coletiva. Para alguns investigadores, como Clegg (2005), é preciso resistir a narrativas deterministas e pessimistas para possibilitar modos alternativos de pensar e agir. É preciso

¹⁵ Tradução livre da autora. Original, em inglês: “not only benefits but often also determines and shapes the rules of the game”.

pensar criativamente em espaços e momentos democráticos que possam ser criados na universidade. Para a autora, o neoliberalismo não apresenta apenas efeitos negativos que aprisionam os professores, mas pode ter um impacto positivo e ceder espaços para lutas.

Ainda que o poder da estrutura institucional seja considerável, Guzmán-Valenzuela & Barnett (2013) afirmam que, ainda, há espaço para a ação do professor, ou seja, os académicos podem ter espaço de manobra nesta construção de identidade, numa interação constante. “Mesmo com o considerável peso das diversas camadas da estrutura académica – disciplina, instituição, política nacional e forças globais – esses académicos trabalham duro para usar os espaços disponíveis para eles para definir as suas próprias formas de ser académico” ¹⁶ (Guzmán-Valenzuela & Barnett, 2013: 216).

Para Harris (2005), é preciso um esforço do professor para rearticular ensino e investigação de modo crítico que contribua para a prática académica, como, por exemplo, envolvendo os estudantes e os pares nos projetos de investigação. Evidencia-se como importante, criar o compromisso dos estudantes com a investigação, com uma preocupação para além dos resultados visíveis e mensuráveis da investigação.

Ainda segundo Harris (2005), se torna fundamental enxergar a gestão além das rédeas do managerialismo e entender como essas posições podem ressaltar a importância de um trabalho intelectual que promova espaços para o debate, a criatividade, e um trabalho crítico, por exemplo. Estas são algumas das questões que Harris (2005) aponta como fatores para rearticular os propósitos democráticos da universidade e valorizá-la como um espaço de debate, conhecimento, reflexão e engajamento. É importante não esquecer a contribuição da universidade para a sociedade e não permitir que a liberdade, a autonomia e a democracia defendidas pelo Ensino Superior sejam postas em perigo. Para a autora, o debate e o diálogo dentro da universidade podem restaurar a noção de colegialidade e de partilha que foi enfraquecida sob os efeitos do neoliberalismo. Danaher, Trevor e Erben (2000), destacam a necessidade de encontrar novas formas de trabalho colaborativo para desafiar o individualismo proposto e para integrar as comunidades nas quais a universidade está inserida.

No mesmo sentido, apesar do cenário de transformações, que se podem mostrar negativas, Hyde, Clarke e Drennan (2013) afirmam que “académicos também encontram modos criativos de perseguir seus próprios interesses de investigação” ¹⁷ (p. 47). Os autores concluem

¹⁶ Tradução livre da autora. Original, em inglês: “Even faced with the very considerable weight of several layers of academic structure – discipline, institution, national policy and global forces – these academics work hard to use the spaces available to them to define their own forms of academic becoming”.

¹⁷ Tradução livre da autora. Original, em inglês: “academics also find creative ways of following their own research interests”.

que a ideologia managerialista está sendo dominante no Ensino Superior, mas ainda é possível debater se ela superou ou não os modos de colegiabilidade das universidades.

Analisando outros estudos e projetos dedicados à compreensão das mudanças no trabalho acadêmico, Hyde, Clarke e Drennan (2013) concluem que o managerialismo não foi nem completamente rejeitado nem aceite pelos acadêmicos. Há variações no papel que este assume em relação ao tempo, velocidade e abrangência do seu impacto. Até num mesmo país, variações culturais podem ser vistas entre universidades, instituições, departamentos, e atitudes individuais que permitem experiências do managerialismo de forma diferente. O modo como o neoliberalismo na educação é experienciado pelo professor pode ser filtrado por suas experiências pessoais e profissionais. Fanghanel (2007) divide esses filtros entre experienciais, epistêmicos e pragmáticos, como a sua visão da natureza e sua concepção sobre os objetivos do conhecimento, a sua socialização no seu campo científico, da sua experiência no Ensino Superior tanto como estudante quanto como professor e outros backgrounds.

Hyde, Clarke e Drennan (2013) apontam para alguns estudos sobre alguns efeitos positivos modestos do managerialismo, no contexto de uma literatura negativa quanto aos impactos dessas transformações na educação. Alguns professores conseguem adaptar o managerialismo às suas agendas, atividades e circunstâncias. Nesse caso, os valores acadêmicos se mantêm por adaptação, numa negociação entre novos princípios e os seus valores acadêmicos.

Smith (2010a) destaca a criatividade e a subversão usadas por muitos professores e ressalta, entre alguns aspetos, que, apesar de a retórica da educação superior contemporânea ser acolhedora, ainda há algum espaço para autonomia. O autor, também, alerta para o facto de que os professores parecem continuar a ser pessoas que se preocupam com os estudantes, os pares e os campos científicos. Essa preocupação, isto é, esse cuidado é admitido como um dos valores que permanece fundamental para a vida académica. Assim, o autor procura afirmar que, dentro de circunstâncias depressivas, é possível construir identidades académicas positivas.

Sobre os privilégios da profissão docente, Harris (2005) afirma: “Apesar dos constrangimentos e das frustrações que todos nós experienciamos, não podemos esquecer, ou tomar como garantida, a posição essencialmente privilegiada que temos e as oportunidades que ela traz”¹⁸. Como privilégios, é abordada a possibilidade de contacto e trabalho com pares, investigadores e estudantes que ajudam a criar novos modos de pensar e trabalhar, de conhecer outros mundos.

¹⁸ Tradução livre da autora. Original, em inglês: “Despite the constraints and frustrations which we all experience, we must not Forget, or take for granted, the essentially privileged position we hold and the opportunities it brings”.

Algumas considerações...

Este capítulo discorreu sobre o panorama atual do Ensino Superior, marcado pelo managerialismo e por políticas de interesse neoliberal. Abordamos como essas transformações têm impacto nas universidades e elencamos algumas mudanças no trabalho do professor universitário. Os efeitos no trabalho académico referem-se à exigência de o conhecimento precisar responder a uma nova agenda e ter que ser relevante e aplicável. Assim, passa-se de um cenário de autonomia, liberdade e autorregulação para um contexto de avaliação e controlo do trabalho do professor, por meio de uma política de prestação de contas. É preciso tornar o trabalho do professor visível, por exemplo, pelo sistema de publicação. A internacionalização, também, passa a ser um critério de avaliação, assim como a criação de redes de trabalho.

Apesar de serem elencados muitos aspetos negativos do efeito do neoliberalismo na profissão académica, há algumas continuidades na identidade académica e elementos positivos da profissão, como a possibilidade de ação e de manter alguns valores da universidade. Assim, é possível compreender que há diferentes narrativas sobre as identidades académicas, hoje em dia. Também, é importante compreender que os professores experienciam essas mudanças de forma diferente, considerando aspetos diversos.

No próximo capítulo, são apresentados o sistema de Ensino Superior dos dois países em estudo nesta investigação: Portugal e Brasil, de forma a entender o contexto particular de cada caso. Também, se afirmou como importante especificar a Pedagogia e as Ciências da Educação como campo científico dentro dos quais trabalham os professores participantes neste estudo.

CAPÍTULO 3

Percursos dos sistemas de Educação Superior no Brasil e em Portugal

Introdução

Tendo como objetivo compreender a reconstrução das identidades acadêmicas dos professores universitários, hoje em dia, o presente estudo preocupa-se com as mudanças no ensino superior e com os seus impactos e efeitos no cotidiano do professor universitário. Atualmente, podemos perceber que os efeitos das políticas neoliberais se concentram na aproximação do mundo acadêmico ao mundo empresarial, através de lógicas burocráticas e managerialistas. Através das evidências de um contexto marcado pelas regulações do mercado no nosso dia-a-dia, pelos dados empíricos que este estudo traz e pela revisão da literatura publicada acerca deste assunto, observamos novas exigências a que a universidade deve responder, como a empregabilidade dos estudantes e as demandas externas de agências de avaliação, exigindo números mais extensos e prazos mais curtos para a ciência.

Entretanto, não se pode deixar de destacar que a aproximação do sistema de ensino aos interesses políticos de um país não é uma novidade para a Educação. O Ensino Superior nunca foi ausente de influências políticas, não sendo um fator novo do século XXI. Também não é nova a imposição de lógicas (neo)liberais a este nível de ensino. Lógicas burocráticas e administrativas podem ser vistas sendo aplicadas ao Ensino Superior desde o século XIX. O que, porém, podemos considerar novas são as formas de políticas que se lhe impõem. Considerando estas influências ao longo do tempo, os diferentes interesses do Estado e seus impactos na universidade, torna-se imprescindível para este estudo explorar o panorama histórico do ensino superior brasileiro e do ensino superior português, de forma a compreender estas interferências e mudanças, na universidade dos dois contextos em estudo.

O capítulo 3, portanto, dedica-se a aprofundar os dois casos específicos do nosso estudo, Brasil e Portugal. O objetivo do capítulo é apresentar o sistema de ensino superior de cada país, em termos de estrutura e de história, através de uma revisão da literatura e de uma análise de documentos. Esta análise contribui para entender o trabalho do professor universitário, visto que a estrutura do ensino superior interfere na profissão docente e na construção da sua identidade. Entender a história de como se criou e de qual foi o percurso do ensino superior até a configuração atual, ajuda a compreender as bases e os ideais sobre os quais se constitui esse ensino.

Além disso, sendo o nosso estudo desenvolvido sobre os professores de universidades na área de Pedagogia, no Brasil, e de Ciências da Educação, em Portugal, afirma-se importante o debate sobre estas áreas do conhecimento, visto que apresentam algumas particularidades para o trabalho do professor. Essa discussão, também, compõe esse capítulo.

Desta forma, pretendemos apresentar uma breve história do campo institucional e do campo científico de cada caso em estudo nesta tese. Iniciamos pela apresentação dos dois

sistemas de ensino superior, recorrendo à sua história. Posteriormente, depois de nos determos na sua configuração atual e nas exigências do trabalho docente, discutimos as duas áreas científicas nas quais estão envolvidos os participantes deste estudo.

Parte I – O Ensino Superior Brasileiro

Apresenta-se, a seguir, um breve resumo da história do ensino superior brasileiro, sistematizado no quadro 1 que concentra informações sobre o contexto histórico que o país vivia e a situação do ensino superior, como os seus objetivos e algumas características ao longo do tempo que conduziram o ensino superior brasileiro para a sua configuração atual. Segue-se a esse resumo a apresentação do sistema superior de ensino brasileiro atual e das condições de trabalho dos professores, a partir da análise de alguns documentos.

3.1. História do Ensino Superior Brasileiro

Podemos entender que o primeiro momento do ensino superior brasileiro surgiu através de uma educação superior religiosa. Algumas ordens religiosas, como os jesuítas, mantinham cursos voltados para a reprodução da burocracia interna através de um currículo com ideologias e práticas comuns às classes dominantes da época (Dotta, 2011). O objetivo era a formação de padres, a formação das classes dominantes e a formação de quadros para o aparelho repressivo que tivesse forças, por exemplo, para legitimar a exploração colonial (Cunha, 2007). A prática mais frequente em relação ao Ensino Superior era a de que os filhos da elite brasileira fossem para a Europa frequentar os cursos em universidades europeias, principalmente na metrópole, sendo um período de centralidade da Universidade de Coimbra na formação das elites brasileiras (Mendonça, 2000). A universidade era vista como espaço para criar pensamento crítico e por essa razão existia uma resistência de Portugal para não estabelecer nenhuma universidade no Brasil, a fim de não possibilitar nenhuma independência cultural ou política, e garantir a influência da metrópole na formação da elite na colônia.

O ano de 1808 foi fundamental para o país, no que concerne à estruturação e à expansão do Ensino Superior. Com a transferência da corte de Portugal para o Brasil¹⁹, são instalados cursos superiores, com o objetivo de atender às necessidades do Estado, formando profissionais para trabalho burocrático e liberal. Surgem, neste período, alguns cursos isolados ligados à

¹⁹ Em 1808, em decorrência das invasões francesas, a família real saiu de Portugal para o Brasil, onde se estabeleceu na cidade do Rio de Janeiro.

preocupação com a defesa militar, pautados por uma preocupação paradigmática, visando suprir a necessidade de criar uma infraestrutura de qualidade para a presença da corte na colônia.

Com a Independência do Brasil, em 1822, foram criados cursos isolados, como os cursos jurídicos que podem ser vistos como importante influência na formação de elites e na construção de uma mentalidade política, de ideias filosóficas e de movimentos culturais. Eram cursos isolados e públicos que, mais tarde, foram incorporados a faculdades e, posteriormente, a universidades, num processo muito de incorporação comum ao longo da história do ensino superior no Brasil.

Desde o século XIX, o Ensino Superior Brasileiro esteve ligado à formação profissional, e era organizado em estabelecimentos isolados com diferentes formas. Saviani (2010) elenca, nas primeiras décadas da república brasileira, alguns “esboços de universidades” e “universidades passageiras”. Em 1920, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, de iniciativa federal, assegurando autonomia didática e administrativa. Esta universidade era um conglomerado de instituições que funcionavam de forma isolada.

Na década de 1920, destacava-se uma sociedade que precisava adequar a educação às novas condições sociais e econômicas do país, passando a se destacar a necessidade de vincular a educação superior à formação de um pensamento próprio nacional (cf. Azevedo et al., 2010). Na década de 1930, pôde-se observar um maior poder do Estado na educação, através das tentativas de centralização dos diversos níveis de ensino e de projetos que tentavam adequar o ensino à modernização do país, como a Reforma de Francisco Campos. O documento destacava a necessidade de um ensino de qualidade e o estímulo à investigação original, apontada como indispensável para o progresso das ciências.

A constituição de 1934, pelo artigo 150, atribui à União a responsabilidade de criar um plano de educação nacional. A Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal foram criadas com preocupação com a investigação e com os “altos estudos”. A influência e a qualidade destas universidades em formarem as elites que iriam orientar a nação e que deveriam ser exemplos para as universidades brasileiras, era visível e preocupava o governo que, na defesa de uma centralização da universidade, faz surgir, então, uma universidade padrão, um modelo a ser seguido pelas demais instituições, simbolizando a intenção de o governo federal controlar as iniciativas no âmbito cultural do país, pela Reforma Capanema (1937).

O modelo da Universidade do Brasil era um conjunto de escolas profissionalizantes, visando à formação de “trabalhadores intelectuais” para cargos técnicos e burocráticos do Estado. Quanto ao trabalho dos professores, a liberdade de cátedra foi restringida pelo controle da unidade de pensamento exercido por uma burocracia centralizada.

Se, na década de 1940, o Ensino Superior era restrito às elites, com o desenvolvimento urbano-industrial do país, verifica-se a pressão para o alargamento do acesso ao ensino superior e por mais vagas na universidade. As décadas de 1950 e 1960, então, marcaram o primeiro momento de expansão do Ensino Superior, dentro de um quadro político marcado pelo populismo. Estas universidades nasciam da agregação de escolas profissionalizantes, focando a formação de alto nível técnico. Reconhece-se, assim, uma política de tendência utilitária ou imediatista (Gusso, Córdova, & Luna, 1985).

Durante o regime de ditadura militar, cresceu a exigência por um maior orçamento e pela ampliação do acesso ao ensino superior por parte do movimento estudantil. Num contexto de repressão, a Lei n. 5.540/68 considerou a universidade como instituição de referência para o ensino superior e para a produção de conhecimento. Quanto ao trabalho dos professores, o documento defendia a indissociabilidade entre investigação e ensino, a institucionalização da pós-graduação e da pesquisa, a adoção de mecanismos como a dedicação exclusiva, o incentivo à qualificação em nível de mestrado e doutorado e investimento em financiamentos de projetos de pesquisas.

Por outro lado, relacionada com as demandas do regime militar, a reforma pretendia estreitar a ligação entre o ensino superior e os mecanismos de mercado, vinculando a universidade ao projeto político de modernização do país. Não se via, contudo, a autonomia das universidades por causa do controle exercido pelo governo, numa legislação permissiva e coercitiva (Fernandes, 1989). A expansão do ensino superior nos anos 1970 se deu pela abertura indisciplinada de escolas isoladas e instituições privadas. A “universidade funcional” (Chauí, 2003) representava a possibilidade de a classe média, desprovida de poder, alcançar prestígio e ascensão social através do diploma universitário. O objetivo do Ensino Superior era a formação rápida de profissionais altamente qualificados para o mercado de trabalho.

O protagonismo do estado nas universidades impõe-se até ao fim da década de 1980, com a constituição de 1988. Instaurando-se uma “universidade de resultados” (Chauí, 2003), há uma aproximação entre a universidade pública e as empresas privadas, que deveriam assegurar a empregabilidade dos universitários e financiar investigações de interesse empresarial. Pode-se perceber que, neste momento, é constituído um sistema dual entre universidades públicas e privadas, diferenciadas pela qualidade do ensino oferecido e pela investigação desenvolvida (Mendonça, 2000).

A partir de 1990, tornou-se objetivo do governo ampliar o número de pessoas com acesso ao ensino superior. Era necessário aumentar a oferta de ensino público, mas, sem investimento financeiro, a expansão feita recorreu à criação de estabelecimentos mais voltados para o ensino do que para a investigação e através da diversificação de instituições de ensino

superior, como centros universitários, cursos pós-secundários, cursos de menor duração e educação à distância, numa perspectiva generalista, produtivista e mercantilizadora de uma “universidade operacional” (Chauí, 2003). O país viveu um processo de diversificação das formas de ensino, estreitando a relação entre universidade e mercado (Saviani, 2000). Quanto ao trabalho do professor, Chauí (2003) argumenta que há micro-organizações dentro da universidade, que “ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual” (Chauí, 2003: 5).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9.394/96), de 1996, aborda as diretrizes para a Educação Superior, indicando que esta pode ser ministrada em instituições públicas ou privadas, com diferentes graus de abrangência e de especialização. De acordo com a LDB, podemos compreender a investigação, o ensino e a transferência do conhecimento como principais objetos do ensino superior, vinculado à ideia de desenvolvimento da sociedade brasileira, a partir do pensamento crítico, da sistematização do conhecimento e da sua divulgação.

Entre 2003 e 2010, assistiu-se a dois lados da expansão do ensino superior: ao mesmo tempo em que houve um investimento em universidades federais, pela criação de vagas, de novas instituições e campi, também houve um estímulo para a iniciativa privada, também servindo para dar resposta à expansão de vagas.

O quadro 1 tem o objetivo de sintetizar a história do ensino superior brasileiro até o momento atual, destacando alguns objetivos e algumas características do ensino superior, considerando o momento e o contexto histórico do país.

Quadro 1: Resumo histórico de ensino superior brasileiro



3.2. Configuração do Ensino Superior Brasileiro atual

Uma análise da Lei 13.005/2014 permite compreender as expectativas do governo quanto ao ensino superior e ao trabalho docente universitário. O Plano Nacional de Educação para os anos de 2014 a 2024 preocupa-se em aumentar a taxa de matrícula da população de 18 a 24 anos e em assegurar a expansão e a qualidade da oferta, prevendo a otimização da estrutura física e de recursos humanos e a ampliação da oferta de vagas, por meio da expansão e da interiorização da rede. Também é objetivo aumentar a taxa de conclusão dos cursos, garantir cursos noturnos e aumentar a relação de estudantes por professor(a)²⁰. A maior preocupação é com a formação dos professores para aumentar a qualidade da educação básica. Procura-se a ampliação de formas de apoiar o sucesso acadêmico por meio de assistência aos estudantes, da participação de grupos historicamente desfavorecidos, por meio de políticas afirmativas²¹.

A formação avançada se destaca, procurando-se mais vagas, maior financiamento através de agências de fomento, a articulação entre essas agências, o financiamento a estudantes, o aumento da oferta e a participação das mulheres e de grupos historicamente desfavorecidos. Destaca-se que o estímulo em investigação se dá com foco no produto, como, por exemplo, o objetivo de incrementar a inovação e o registro de patentes e a importância de cooperação científica com empresas.

Identifica-se o objetivo de aumentar a qualidade da educação superior por meio da qualificação dos professores, aumentando a proporção de mestres e doutorados no corpo docente do sistema de educação para 75%, com no mínimo 35% de doutorados. Pela análise do documento, podemos observar que o projeto defende uma maior avaliação do trabalho dos professores e dos estudantes, pretendendo avaliar a aprendizagem na formação e a indução a um processo de autoavaliação das instituições. A pesquisa institucionalizada, articulada a programas de formação avançada, surge como estratégia para elevar a qualidade das universidades, assim como a formação de consórcios entre instituições. Objetiva-se aumentar a taxa de conclusão dos cursos e o desempenho dos estudantes e promover a formação inicial e continuada dos profissionais técnico-administrativos.

O documento assume que houve uma significativa ampliação do ensino público em termos de acesso e de qualidade, por meio de alterações legais que marcam novos meios de

²⁰ É interessante observar que nesta lei (Lei n. 13.005/2014) já se observa o uso da desinência de género “a” junto com palavras masculinas, como em professor(a), o(a) profissional. Ainda que seja uma pequena mudança, alerta para o facto de que a preocupação com as questões de género está presente no debate educacional brasileiro.

²¹ Sobre esse aspeto, ressaltamos as quotas como política afirmativa para o acesso e a permanência no ensino superior de camadas da população desfavorecidas histórica e socialmente, sendo incluída, recentemente, a pós-graduação como preocupação desta política.

financiamento, de qualificação da gestão e de compromisso social, mas expõe como, ainda, fragilidades do sistema as desigualdades económicas e sociais construídas historicamente no país e que ainda representam entraves para um sistema nacional de educação. Procura-se, desta forma, que o Sistema Nacional de Educação, instituído por esta lei, promova um sistema mais igualitário, que diminua as diferenças sociais e regionais com padrões nacionais que promovam uma identidade nacional, como uma base comum para os currículos do ensino superior, um financiamento adequado, a gestão democrática e a valorização de profissionais (Abicail et al., 2014), por exemplo.

Contudo, apesar de o documento apresentar propostas sólidas para a mudança, o Brasil viveu, ao longo do período de escrita desta tese, momentos de mudanças no panorama político. O afastamento da presidenta Dilma Rousseff, o governo interino, o *impeachment* da presidente e, por fim, a instituição do governo do vice-presidente Michel Temer podem trazer diferentes propostas para a Educação brasileira. As narrativas presentes nesta investigação foram recolhidas antes da mudança de governo. Isto é, os dados discutidos neste trabalho referem-se a um período anterior à mudança política, mas é preciso mencionar o período de instabilidade política que se vive atualmente, ainda que seja cedo para uma análise profunda das mudanças. Pode-se apontar, por exemplo, para a diminuição do percentual do Produto Interno Bruto destinado à Educação Superior, numa política de desresponsabilização do governo federal para as verbas da educação, com o objetivo de mudar os rumos das contas públicas para reestabelecer a confiança na sustentabilidade dos gastos e da dívida pública brasileira (BRASIL, 2016, 2).

A seguir destacamos a configuração atual do Ensino Superior brasileiro quanto à sua organização académico-administrativa e abordamos o trabalho do professor nesse sistema.

3.2.1. Organização académico-administrativa

A organização administrativa do ensino superior brasileiro, atualmente, se dá entre instituições públicas e privadas. As instituições públicas podem ser federais, estaduais e municipais, a depender da instância que as mantém e as administra. A matrícula e as mensalidades são gratuitas para os estudantes.

As instituições privadas podem ser com fins lucrativos ou sem fins lucrativos. As primeiras têm uma vocação social exclusivamente empresarial. As últimas podem ser beneficentes, comunitárias ou confessionais ou filantrópicas, a depender da sua vocação social. As instituições também podem ser consideradas especiais, não sendo total ou preponderantemente mantidas com recursos públicos.

As tabelas e os gráficos a seguir têm como fonte a Sinopse Estatística do Ensino Superior de 2016 e tem como objetivo clarificar o número de instituições e de estudantes do ensino superior quanto à organização acadêmica e administrativa.

Tabela 1: Número de estudantes por tipo de instituição (Brasil)

Número de estudantes por tipo de instituição	
Universidade	4.322.092
Centro Universitário	1.415.147
Faculdade	2.146.870
Centro Federal de Educação Tecnológica + Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	164.592
Total	8.048.701

Estudantes por tipo de instituição

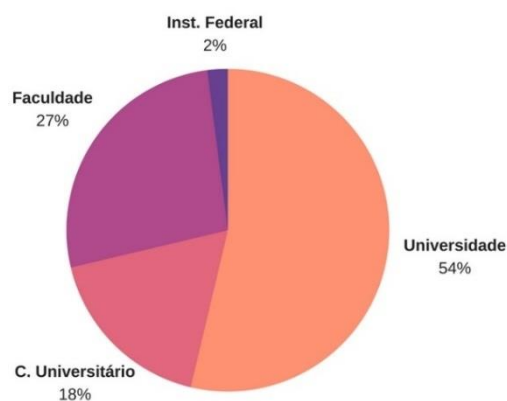


Gráfico 1: Estudantes por tipo de instituição (Brasil)

Instituições de Ensino Superior

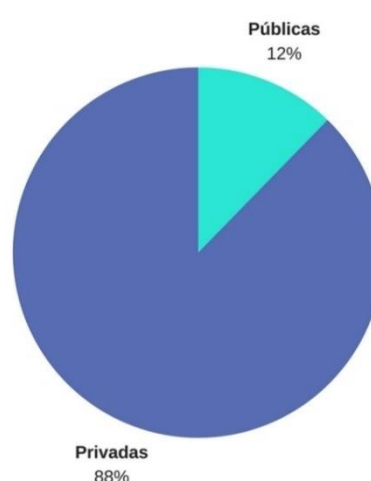


Gráfico 2: Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas (Brasil)

Tabela 2: Número instituições públicas e privadas (Brasil)

Número de instituições	Públicas	Privadas
	296	2.111
Universidade	108	89
Centro Universitário	10	156
Faculdade	138	1.866
CEFET+ IF	40	0
Total	2.407	

Estudantes no Ensino Superior público e privado

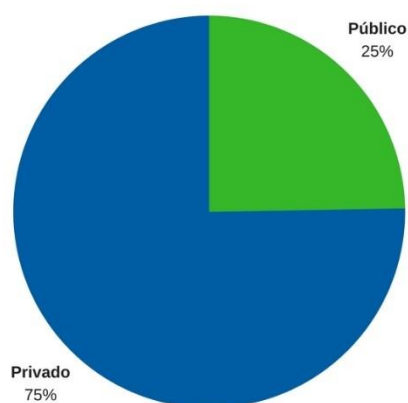


Gráfico 3: Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas (Brasil)

Tabela 3: Número de estudantes no Ensino Superior público e privado (Brasil)

Número de estudantes no Ensino Superior público e privado	
Privado	6.058.623
Público	1.990.078
Total	8.048.701

É claro perceber, pelos números expostos e tendo em consideração a história do ensino superior brasileiro, que a iniciativa privada é responsável por grande parte da massificação desse nível de ensino. Essa forte presença de instituições privadas, baseadas em lucro, no ensino superior brasileiro, consolida uma mercantilização da universidade brasileira em que não é tratada como bem público, mas como bem privado, tendo condições de rivalidade, de exclusividade e de recusa (Johnstone, Arora, & Experton, 1998). Alguns argumentos que ressaltam o aspecto positivo desta política mercantil são o poder-se induzir à inovação e à adaptação dos sistemas de ensino às necessidades mais atuais (Bertolin, 2009).

A grande maioria dos estudantes está absorvida pela iniciativa privada – 88% dos estudantes e 88% das instituições, números alarmantes. Todavia, quando olhamos para o número de instituições pela organização acadêmica, percebemos que o número de universidades públicas é maior do que o número de universidades privadas, que disparam em relação ao número de faculdades. A grande diferença entre as universidades e as faculdades, no Brasil, é o desenvolvimento de investigação, que promove uma melhor qualidade da educação superior. Dessa forma, confirma-se um sistema dual em que a iniciativa privada pode oferecer uma formação de menor qualidade e a universidade pública mantém-se como instituição de maior qualidade, mas com acesso restrito. Quanto às condições de trabalho dos professores, há uma grande diferença no que concerne à presença da investigação na universidade pública e nas instituições privadas. É sobre as condições do trabalho docente que discorreremos a seguir.

3.3. A docência na Educação Superior atual

3.3.1. Categorias administrativas

Quanto ao cargo dos professores do ensino superior, eles podem ser professores a tempo integral, a tempo parcial e professores horistas. Dos 169544 professores da rede pública, 144166 (85%) são professores a tempo integral, 19451 (11,5%) a tempo parcial e apenas 5927 (3,5%) professores horistas. Esses números sofrem uma mudança significativa na rede privada em que, dos 214550, 85344 (40%) são professores a tempo parcial, 74082 (35,3%), são professores horistas, e a menor parte, de 55.124 (25,5%) professores estão a tempo inteiro.

Tabela 4: Regime de trabalho dos professores

Regime de trabalho dos professores	Rede pública		Rede privada	
Tempo integral	144.166	85%	55.124	25,5%
Tempo parcial	19.451	11,5%	85.344	40%
Horista	5.927	3,5%	74.082	35,5%
Total	169.544		214.550	

Regime de trabalho dos professores

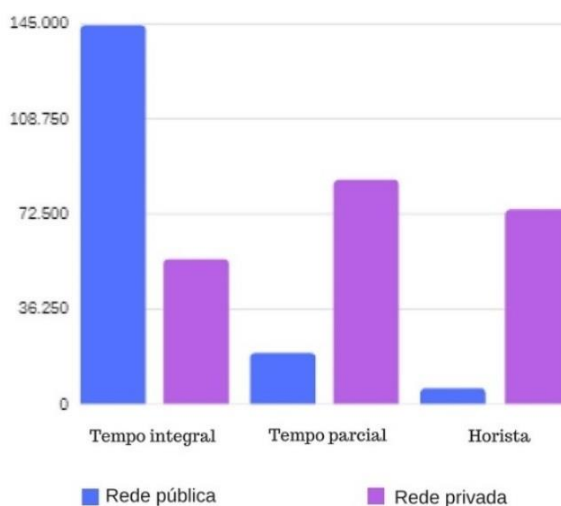


Gráfico 4: Regime de trabalho dos professores (Brasil)

Os professores a tempo integral trabalham por 40 horas semanais, estando incluídas nelas 20 horas para estudo, investigação, planejamento, avaliação e orientação de estudantes. Os professores a tempo parcial atuam por 12 ou mais horas semanais e têm 25% do seu tempo reservado para estudos, planejamento, avaliação e orientação. Os professores horistas são contratados exclusivamente para ministrar aulas, isto é, não têm tempo de dedicação para outras atividades. Assim, vê-se que nas universidades públicas há um quadro maior composto por

professores que trabalham a tempo integral e têm previsto, em sua carga horária de trabalho, o planejamento de atividades e a investigação, ao contrário do que acontece na maior parte dos casos dos professores de instituições particulares.

Quanto à titulação dos professores, as estatísticas do Ensino Superior evidenciam que dos 169544 professores da rede pública, 101569 têm doutoramento (59%). Na rede privada, o número de professores doutorados cai, sendo 48268 professores dos 214550 professores (22%). O artigo 52 da LDB/96 institui que é preciso que um terço dos professores tenha, no mínimo, o grau de mestre ou de doutor, e que um terço esteja sob o regime de tempo integral. Brandão (2007) discorre sobre esta exigência, refletindo que o requisito de apenas um terço do corpo docente com a qualificação do mestrado ou do doutoramento é um facilitador para a organização e para a administração de universidades privadas em que a titulação exigida pode permitir uma qualificação mínima e um contrato de trabalho que seja baseado nas horas de aula em vez de um regime integral que pudesse abranger o trabalho de pesquisa, por exemplo, dentro da instituição.

A respeito das categorias administrativas, na universidade pública em estudo, os professores a tempo inteiro podem ter um regime de Dedicação exclusiva à instituição, regido pela Lei n. 6328/2012. O regime de dedicação exclusiva consiste em um valor adicional que corresponde a 65% do salário do docente para o trabalho exclusivo na instituição. Destacamos que não são consideradas impedimentos para a dedicação as atividades em instituições acadêmicas no Brasil e no exterior quando autorizadas pela reitoria. Aí encontramos, mais uma vez, a valorização da investigação.

A progressão da carreira de magistério superior compreende as seguintes categorias: auxiliar (com exigência de graduação), assistente (com exigência de mestrado), adjunto (com exigência de doutoramento), associado (com exigência de doutoramento e 6 anos de exercício efetivo como professor adjunto) e titular (com exigência de, no mínimo, 4 anos de exercício efetivo na categoria de professor associado e 15 anos no exercício do magistério superior), de acordo com a resolução 08/2016.

Cada categoria destas está dividida em níveis, à exceção da categoria titular, que tem só um nível. A progressão de nível horizontal em uma mesma categoria, por exemplo, na categoria associado 1, 2, 3 e 4, está relacionada a avaliação do trabalho do professor quanto a atividades de ensino e a “critérios objetivos, mensuráveis e em concordância com os padrões acadêmicos de excelências estabelecidos no País” (Artigo 9 §2º da Resolução 08/2016; Artigo 5, §2 da Lei n. 7423 de 2016). Para cada nível, é exigido 2 anos de exercício como professor no nível anterior.

3.3.2. O processo seletivo para professores da universidade pública

Dentro deste cenário do ensino superior brasileiro, marcado por uma variedade de tipos de instituição e de organização administrativa, é imprescindível esclarecer que este estudo aborda um caso específico de professores que trabalham, a tempo inteiro, com diferentes categorias, numa universidade pública. Assim, a partir de agora abordamos a profissão docente na universidade pública e não nas demais instituições de ensino superior que existem no Brasil.

O ingresso na carreira docente da universidade pública se dá por concurso público de provas e de títulos. A universidade regulamenta a realização do concurso, observando a legislação em vigor. O edital deve estabelecer a titulação mínima exigida assim como as habilitações requeridas para o cargo oferecido. O concurso é dividido em três etapas. A primeira é uma prova escrita para aferir conhecimentos teóricos e de atualização dos conhecimentos assim como de capacidade de exposição, de síntese e ordenação lógica do pensamento. A segunda etapa é uma prova de aula, para aferir competências didáticas. A etapa final é o julgamento de títulos e trabalhos, numa avaliação da formação e das experiências profissionais e acadêmicas do candidato vinculadas à área de conhecimento do concurso.

A análise do edital de um concurso para professor da universidade pública participante deste estudo permite compreender que a titulação exigida é de doutoramento e os títulos e trabalhos exigidos, vinculados à área do concurso, englobam: publicações e produções científicas, artísticas e tecnológicas; atividades acadêmicas; e atividades profissionais, de ensino, e de gestão.

Quadro 2: Critérios do concurso para a docência universitária (Brasil)

Alguns critérios desejáveis e valorizados no concurso para professor da universidade pública
Qualificação acadêmica
Graus de graduação, especialização, mestrado e pós-doutorado
Publicações e produção científica
Artigos publicados em periódicos, livro indexado, capítulo de livro indexado, organização de livros, organização de catálogos e revistas, trabalho completo em atas, resumo em atas de congressos, tradução de livro, aplicativo/ <i>software</i> com registo, meio de multimídia de divulgação científica devidamente registado, produção técnica em filme e vídeo, artigo em jornais de grande circulação.
Atividades técnico-científicas e orientação
Atividades de corpo editorial de periódicos; participação em comissão científica de instituições de fomento; parecerista em periódicos, agências de fomento e eventos; participação em conselhos de sistemas de ensino, pesquisa, cultura e profissionais; participação em júris de admissão à carreira docente, de mestrado e de doutorado, de graduação e especialização; prêmios atribuídos publicamente por instituição acadêmica; orientação concluída de especialização, mestrado, doutoramento, pós-doutoramento, estudantes de graduação; conferências e mesa redonda em congressos: auxílio para o desenvolvimento de projetos; bolsa individual de docência, pesquisa, formação ou extensão.
Docência, gestão e atividades profissionais
Docência na graduação, na pós-graduação, curso ou disciplina de extensão, na educação básica; coordenação de projetos, participação no desenvolvimento de projetos; gestão no âmbito universitário; experiência profissional na área; monitoria.

Fonte: Edital do processo seletivo para professor da universidade

Pelo peso distribuído a cada uma dessas atividades, é possível observar a maior importância dada à investigação. Por exemplo, a publicação de um livro soma 70 pontos enquanto 1 ano de docência atribui 10 pontos ao candidato. A publicação de um artigo em periódico indexado soma 40 pontos e lecionar um curso de 30 horas ou mais soma 3 pontos no mesmo concurso.

Após o processo seletivo, há um período de estágio probatório, previsto pela Lei 5.343/08 com a duração de 36 meses.

3.3.3. Atividades

O ensino, a investigação e a transferência do conhecimento são definidas, na legislação, como pilares da universidade. Quanto às atividades dos professores na universidade em estudo, são previstas quatro grandes dimensões.

Quadro 3: Atividades integrantes da docência universitária (Brasil)

Atividades integrantes da docência universitária pela legislação	
ENSINO	I - a docência, englobando o ensino, a orientação acadêmica e a orientação de trabalhos, teses, dissertações ou monografias;
INVESTIGAÇÃO	II - a geração de conhecimentos, incluindo a realização de pesquisas, a elaboração de textos para publicação em revistas especializadas ou livros, a participação em conselhos editoriais, científicos ou culturais, a apresentação de trabalhos em congressos, seminários e outros e a realização de traduções de reconhecido valor cultural, técnico-científico ou artístico;
EXTENSÃO	III - a extensão, incluindo a prestação de serviços técnicos ou o desenvolvimento de práticas acadêmicas de natureza educativa, cultural, científica ou tecnológica;
GESTÃO ACADÊMICA	IV - a administração, consistindo no desempenho, na instituição, de atividades de direção, chefia, coordenação, assessoria, gerenciamento de programas ou projetos e a participação em colegiados, comissões ou similares.

Fonte: Lei nº 5343 de 08 de Dezembro de 2008

O artigo 65 da LBD/96 indica a obrigatoriedade de prática de ensino de no mínimo 300 horas para a formação docente, exceto para o trabalho docente no Ensino Superior. O artigo 66º do documento especifica que a preparação para dar aulas no ensino superior é feita em nível a formação avançada, em programas de mestrado e de doutoramento. Sobre os quadros profissionais das universidades, o artigo 52 prevê que os professores sejam capazes de desenvolver uma produção intelectual institucionalizada, tratando de temas relevantes científica e culturalmente. Assim, percebemos que o trabalho do professor do ensino superior, pela lei, está mais focado nos conhecimentos científicos do que nas suas competências didáticas.

Observa-se que a formação docente para a educação superior não está a cargo de políticas públicas, mas de iniciativas individuais ou dos regimentos das instituições que oferecem cursos de formação avançada (Dotta, 2011). Dada a ausência de um requerimento formal de uma formação pedagógica, é possível perceber que o desenvolvimento dessas competências é tema de debate e de investigações atualmente, assim como é possível questionar a formação dos cursos de pós-graduação, mais centrada para a formação de investigadores do que de professores do ensino superior (Veiga, 2006). Por isso, além da discussão sobre competências pedagógicas dos professores do ensino superior, há o debate em torno da formação no nível da pós-graduação permitir uma experiência significativa de formação pedagógica para o exercício de um ensino de qualidade (Bazzo, 2006) além da formação do investigador de modo a garantir a indissociabilidade entre ensino, investigação e transferência do conhecimento.

As atividades de gestão, instituídas como atividade docente, respondem a um princípio da gestão democrática na universidade. Este princípio é instituído pelo artigo 56 da LDB/96,

assegurando a participação da comunidade institucional, local e regional nos órgãos colegiados deliberativos.

3.4. A instituição em estudo

A instituição que compõe o caso brasileiro desta investigação é uma universidade pública instituída na década de 1950, tendo sofrido alguns processos de aglomeração e fusão com outras instituições. Dentro dessa universidade, interessa ao estudo a Faculdade de Educação. A história desta faculdade também é marcada pela conversão de uma outra instituição à universidade.

Como valores, a faculdade explicita o compromisso com a sociedade, tendo uma visão da educação como processo, ação social que transforma e é transformada. Destaca a preocupação com a educação para a classe trabalhadora e a população mais desfavorecida, além da preocupação com currículos atualizados e contextualizados. Afirma uma tentativa de vanguarda de políticas e propostas educacionais contemporâneas, progressistas, transformadoras e democráticas. Como áreas científicas, a faculdade dedica-se aos estudos aplicados ao ensino, ciências sociais e educação, estudos da infância, educação inclusiva e continuada, estudos da subjetividade e da formação humana, políticas públicas, avaliação e gestão da educação.

Em termos de oferta curricular, a faculdade oferece o curso de licenciatura²² em pedagogia presencial e semipresencial e também é responsável pelos cursos de formação de professores de disciplinas específicas oferecidos pelo mesmo campus da universidade. A instituição tem, também, um programa de formação avançada com oferta de mestrado e de doutoramento.

As dimensões do trabalho do professor e o processo seletivo são os mencionados anteriormente. Destacamos que nesta instituição o processo seletivo para professor só permite o trabalho na licenciatura. Para a atuação na formação avançada, é preciso ser aprovado em um credenciamento interno. Apresentamos, a seguir, as condições para credenciamento do professor na pós-graduação e alguns critérios de avaliação do seu trabalho.

²² Em Portugal, a nomenclatura “licenciatura” se refere ao curso de 1º ciclo do ensino superior. No Brasil, este curso intitula-se “graduação”. O que, no Brasil, se intitula “licenciatura” é a formação de professores de disciplinas específicas a nível superior. É a formação que, complementar ao bacharelado, habilita o estudante ao ensino de determinado conteúdo. Por exemplo, um curso de graduação em história implica o bacharelado em história. Paralelamente ao bacharelado, o estudante pode cursar a licenciatura, composta por disciplinas relacionadas com o ensino, para a habilitação para ser professor. Ao longo da tese, adotamos a nomenclatura portuguesa.

3.4.1. O trabalho na formação avançada e a avaliação do professor

A Portaria nº. 068 de 03 de agosto de 2004, da CAPES, discorre sobre os docentes da formação avançada no Brasil. Como categorias possíveis nos programas pós-graduação, os docentes podem ser permanentes, visitantes ou colaboradores. Os docentes permanentes, com vínculo funcional com a instituição, e que interessam ao nosso estudo, precisam desenvolver atividades de ensino na pós-graduação ou na graduação, ou seja, o professor que atua na pós-graduação pode dar aula nos dois níveis ao mesmo tempo ou optar por dar aulas, apenas, na pós-graduação. Também é preciso que o professor participe de projetos de investigação do programa de pós-graduação ao qual está vinculado e oriente estudantes no âmbito do mestrado ou do doutoramento. O documento destaca, ainda, a necessidade de estabilidade de docentes permanentes no programa. A portaria 174 de 30 de dezembro de 2014, da CAPES, que define as categorias de docentes dos programas de pós-graduação e das avaliações, acrescenta que a pontuação da produção intelectual dos docentes é definida em cada área de avaliação.

Observamos, no discurso de Ribeiro (2007), diretor de avaliação da CAPES à altura, a importância atualmente atribuída à investigação. A produção científica apresenta-se como fundamental no trabalho do professor e a investigação é apontada como mais importante do que a competência didática para o professor da pós-graduação. “Na pós-graduação, o volume de aulas é melhor e por isso mesmo a questão da boa didática é menos importante do que a da qualidade da pesquisa que o docente faz e na qual leva seu aluno a mergulhar” (p. 1). Sobre a política de avaliação baseada nos fatores de impacto, Ribeiro (2007) justifica que as revistas com forte fator de impacto garantem visibilidade e diálogo com a comunidade científica contra uma “esterilidade” de artigos publicados em revistas de baixo impacto. O então diretor defende a distribuição da produção científica e um equilíbrio na produção intelectual entre docentes mais experientes e docentes mais novos para garantir a experiência em investigação. Mais uma vez, sobressai a valorização da investigação.

Nos critérios de avaliação dos cursos de pós-graduação na área de Educação, além da proposta, do corpo discente, das teses e dissertações e da inserção social do programa, o corpo docente e a produção intelectual dos professores, também são avaliados.

Quadro 4: Critérios de avaliação dos cursos da formação avançada

Alguns critérios de avaliação de cursos de mestrado e do doutoramento que envolvem o trabalho do professor universitário	
Corpo docente	
<ul style="list-style-type: none"> - participação dos docentes em atividades de aprimoramento, especialmente no exterior; relação da formação dos docentes com as áreas e linhas de investigação do programa; - Dimensão do corpo docente considerando o número de estudantes a as atividades de docência e de orientação; vínculo exclusivo ao programa de forma a não comprometer a dedicação do professor à pós-graduação; - participação em equipas de pesquisa e coordenação de projetos; captação de recursos para projetos e participação em projetos com investigadores de outros países; - atividades de docência e projetos que envolvam estudantes da graduação em projetos de investigação; gestão, supervisão e atividades extracurriculares; carga letiva pequena na graduação (uma carga letiva excessiva na graduação é vista como negativa para o desenvolvimento do programa de pós-graduação); - participação em comissões nacionais e internacionais de avaliação; diretorias de associações científicas, comités, comissões, consultorias; comissões editoriais em periódicos qualificados; gestão académica na universidade. 	
Produção intelectual	
<ul style="list-style-type: none"> - média de até 8 produções mais qualificadas por docente permanente, compreendendo livros, capítulos, verbetes e periódicos; - Distribuição das produções entre os docentes; - número total de produções técnicas; - diversificação dos veículos de publicação (livros, capítulos, verbetes e periódicos). 	

Fonte: Ficha de avaliação dos cursos de pós-graduação, CAPES

Observa-se, na avaliação dos cursos de pós-graduação (de mestrado académico e doutoramento) de Educação, elaborada pela CAPES, que o peso dado ao corpo docente é de 15% e à produção intelectual é de 35%. Sendo, assim, 50% da avaliação do programa de pós-graduação avaliada diretamente de acordo com o trabalho do professor e 50% por outros fatores que também estão ligados, de forma menos direta, ao trabalho dos professores. Esses outros envolvem o corpo discente, a qualidade das teses e dissertações e a inserção social do programa, isto é, o seu impacto científico e tecnológico regional e nacional. Destaca-se, portanto, a importância dada ao trabalho visível do professor, como já mencionado.

Em consonância com este guião de avaliação estão as regras de credenciamento de professores ao programa de pós-graduação. Na universidade pública brasileira, a aprovação no processo seletivo para admissão à docência universitária não implica a participação na pós-graduação. Para estar credenciado no programa de pós-graduação, o professor precisa de candidatar e ter os requisitos mínimos de admissão, que analisamos a partir das regras de credenciamento.

O professor precisa apresentar um projeto de investigação vinculado a uma das linhas de investigação já existentes no programa de pós-graduação e ser aprovado. É exigida uma pontuação mínima de 400 pontos considerando os “8 produtos efetivamente publicados e com melhor avaliação” nos 4 anos anteriores ao credenciamento. Para atuar no doutoramento, o

professor precisa ter concluído a orientação de 2 dissertações de mestrado e ter, no mínimo 1 artigo ou livro com a melhor classificação possível.

Há uma política de solidariedade entre os professores da mesma linha de investigação. Isto é, se docentes tiverem mais “produtos” com a classificação exigida, pode dividir com professores que queiram entrar, mas têm qualificação abaixo do patamar mínimo exigido. A política de solidariedade só pode beneficiar um professor uma única vez. Os professores do programa são avaliados todos os anos e, caso não atinjam o patamar mínimo por dois anos consecutivos, são descredenciados.

A pontuação de um artigo publicado depende da pontuação / avaliação do periódico. No Brasil, atualmente, a divisão é feita entre os periódicos de nível A1 e A2 e periódicos de nível B1, B2, B3, B4 e B5, começando com a pontuação mais alta 100 em A1 e diminuindo 15 pontos a cada nível, chegando aos periódicos de nível B5.

Quanto aos livros, também há uma divisão em níveis que depende da abordagem, da profundidade da discussão teórica, da presença de questões teóricas, metodológicas e empíricas, financiamento, colaboração com investigadores estrangeiros. Por exemplo, um livro não classificado é um que não tem resultados de investigação. L1 representa uma obra com pouca argumentação e sem distribuição nacional. Um livro L2 apresenta resultado de investigação, mas pode ser considerado uma produção regional. O L3 é produzido por uma editora nacional. O L4 tem financiamento de agência de fomento ou de editora internacional, coautoria com investigadores estrangeiros.

A avaliação dos periódicos é feita a partir da análise da sua indexação, a depender de em que base estão indexados e em quantas bases. Uma análise do relatório da avaliação quadrienal de Educação da CAPES, de 2017, permite observar que a ênfase na publicação provocou um crescimento alarmante do número de periódicos. Se no triênio 2007-2009 havia 1138 periódicos entre os estratos A1 e B5, no último triênio, 2013-2016, o número alcançou 2914 periódicos: um crescimento de 156%.

A internacionalização e a inserção internacional também são consideradas na avaliação dos programas. São valorizados eventos e cursos internacionais e intercâmbios de professores, estudantes, coorientações internacionais, publicações com parceiros internacionais e em periódicos internacionais, participação em redes e júris internacionais.

3.5. A Pedagogia na universidade brasileira

Consideramos que a instituição onde o professor trabalha, a sua história, o seu enquadramento político e social e as suas condições de trabalho influenciam a construção (e reconstrução) da identidade académica, já que interferem diretamente no trabalho do professor. Também reconhecemos que a área de atuação do professor não é menos importante nesse processo. Ser professor de cursos de ciências exatas é diferente de ser professor de um curso de humanidades, assim como cada área científica também tem suas particularidades e contribuições para a identidade profissional. Dessa forma, abordamos algumas especificidades da Pedagogia como campo científico com base no qual é construída a identidade docente. Apresentamos, a seguir, algumas características do curso e da área.

O espaço da educação na universidade em estudo é ocupado pela Faculdade de Educação, que, como já mencionado, assegura tanto o curso de Pedagogia quanto as disciplinas pedagógicas para a formação de professores de disciplinas específicas. No curso de Pedagogia, os professores participantes desse estudo são responsáveis pela formação de professores de educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, ensino médio, educação profissional na área de serviços e apoio escolar. Também participam da formação pedagógica dos professores das disciplinas específicas.

No Brasil, a formação de professores iniciou-se nas Escolas Normais e foi sofrendo alterações do seu formato ao longo do tempo. Inicialmente, preocupava-se com um caráter mais prático da formação, sem uma formação teórica (Saviani, 2005). Em 1931, com a Reforma Francisco de Campos e o Estatuto das Universidades Brasileiras, foi estabelecida a ideia da necessidade de uma formação de professores a nível superior que não fosse uma proposta universalista do saber humano e de alta cultura, mas que se preocupasse com um caráter pragmático (Saviani, 2007). Para Vidal (2001), as escolas normais pretendiam ser escolas de cultura geral e de cultura profissional ao mesmo tempo, mas não cumpriam bem nenhuma dessas funções.

A partir dos pensadores escolanovistas no cenário educacional brasileiro na década de 30, como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, algumas propostas surgiram para que a formação de professores tivesse uma base de experimentação e diálogo, com alicerce científico. Suas propostas eram de superar as falhas das escolas normais. No Rio de Janeiro, Anísio Teixeira estruturou o Instituto de Educação. Em São Paulo, Fernando de Azevedo implantou o Instituto de Educação, criando uma Escola de Professores. Esses institutos de educação foram incorporados a universidades, significando o surgimento da pedagogia no ensino superior. Cruz (2011) defende que a pedagogia já estava no contexto universitário brasileiro, antes mesmo de se configurar como curso.

A história do curso de pedagogia no Brasil pode ser dividida em quatro momentos históricos, separados por marcos legais. Partimos da classificação de Cruz (2011) para discutir a Pedagogia no Ensino Superior brasileiro. O primeiro momento é a partir do surgimento da Pedagogia como curso superior, marcado pelo Decreto-Lei n.º 1190, em 1939. Este decreto instituiu um modelo de formação de professores de três anos de conhecimentos específicos mais um ano de conhecimentos de pedagogia, num modelo conhecido como 3+1. Esse último ano era um curso de didática, composto por algumas disciplinas de didática, psicologia, fundamentos biológicos, sociológicos e administração. O curso de pedagogia, à época, tinha um currículo fechado ao desenvolvimento de um espaço acadêmico de pedagogia, pensado para a formação de um bacharel em pedagogia como um técnico em educação (Saviani, 2007). Esse sistema implicava uma desarticulação entre as disciplinas de conteúdo específico das disciplinas, feitas nos anos iniciais, e as disciplinas de formação prática e pedagógica, feitas em um último ano de formação. Nesse primeiro momento, havia o problema referente ao campo de trabalho do bacharel e do licenciado em pedagogia. Ficou instituído o direito, comparado a um prêmio de consolação, por Saviani (2007), de lecionar filosofia, história e matemática nos cursos de nível médio.

Para Cruz (2011), o segundo momento instaura-se com a instituição da LDB, em 1961, e com o parecer 251 de 1962, em que foi proposto o fim de um modelo de racionalidade técnica e evidenciada a importância de articulação entre os conteúdos específicos e as disciplinas de formação pedagógica, a serem relacionados durante toda a formação. As disciplinas pedagógicas poderiam ser cursadas ao longo do curso, concomitantemente com outras disciplinas de conhecimento específico. A revogação do esquema 3 + 1 foi a maior mudança do parecer 251/62. Manteve-se o caráter generalista do curso e, nesse documento, foi discutida, por Valnir Chagas, a importância de manutenção ou a extinção do curso de pedagogia, por uma hipótese de que o curso não tinha conteúdos por si próprio e que a formação de professores primários poderia ser feita no ensino normal e a formação de especialistas em educação poderia ser feita em nível de pós-graduação. Apesar dessa crise, o curso foi mantido. Não havia, nesse momento, nenhuma especificação sobre o campo profissional do pedagogo (Silva, 2003).

Num terceiro momento, ainda de acordo com Cruz (2011), a partir do parecer 252/69, foi introduzida a noção de especialistas de planejamento, supervisão, administração e orientação educacional, definindo-se, assim o perfil dos pedagogos a serem inseridos num mercado de trabalho que demandava profissionais com essa formação específica. Segundo Silva (2003), na visão tecnocrática da ditadura militar destacam-se os princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade do ensino superior, havendo uma preocupação com a relação entre a formação e a ocupação profissional de cada curso. A ideia era a de que a escola já se encontrava

organizada dentro de um parâmetro no qual o ensino também funcionava e o especialista formado pela universidade é inserido na escola para melhorar a sua eficiência e maximizar a sua produtividade (Saviani, 2007). A partir da década de 1970, começaram os estudos a nível de pós-graduação, onde a Educação ganhou destaque no cenário acadêmico. Para o autor, ao contrário da pós-graduação que ganhava e afirmava o seu espaço, o curso de pedagogia “definhava e se debatia numa crise” (Saviani, 2007: 124).

Silva (2003) debate sobre a identidade do curso de pedagogia, argumentando que há uma dificuldade em descrevê-la, considerando a função do curso e o destino dos egressos. Essa falta de definição poderia comprometer tanto a organização do curso quanto o campo de trabalho do pedagogo, promovendo um “desprestígio” do curso que não tinha um conteúdo específico, pela falta de destinação do profissional e de definição do que deveria ser trabalhado no curso. Como visto, houve, inclusive, o debate sobre a pertinência e a importância da existência do curso de pedagogia no Brasil. Com o parecer 252 de 1969 foi possível identificar algumas possibilidades de caminho profissional para os formados em pedagogia. Com esse parecer, o formado em pedagogia recebia o diploma de licenciado e podia trabalhar como professor de ensino normal e especialista para atividade de orientação, administração, supervisão e inspeção escolar. Contudo, embora tivesse o mercado definido, o pedagogo encontrou dificuldades profissionais, pela desconfiguração do curso e desqualificação das especializações. Na década de 1980, muitos debates tentavam encontrar possibilidades da identidade do pedagogo e da própria pedagogia como campo do conhecimento.

A criação de habilitações específicas para os pedagogos provou uma fragmentação da formação. Essa fragmentação do trabalho pedagógico provocou muitas críticas, tendo, como consequência, alguma movimentação para a reformulação dos cursos de pedagogia. Assim, a partir da década de 1980, algumas alternativas de organização do curso de pedagogia foram sendo propostas e, dessa forma, “muitas instituições, progressivamente, foram incorporando novas habilitações ao curso de pedagogia, voltadas essencialmente para a docência” (Cruz, 2011: 50).

Hoje em dia, estaríamos vivendo um quarto momento do curso de pedagogia no ensino superior brasileiro em que há uma formação de profissionais de educação (Cruz, 2011). O pedagogo passa a ser visto como um profissional capacitado para atuar tanto no ensino como em outros espaços e contextos educacionais, na organização e na gestão do trabalho pedagógico.

Pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP n.º 1 de 15 de maio de 2006), atualmente é previsto que se compreenda a docência como uma ação educativa e um processo pedagógico que é metódico e intencional. Defende-se que o

processo pedagógico é construído a partir de relações sociais, étnico-raciais e produtivas e que se desenvolve pela articulação entre diferentes conhecimentos e valores, como conhecimento científico e cultural e valores éticos e estéticos existentes nos processos de aprendizagem e de socialização, baseados no diálogo.

Tanto o curso de pedagogia como as disciplinas que fazem parte da formação de professores de disciplinas específicas devem promover um ambiente de aprendizagem com intenso estímulo intelectual para desenvolver uma postura crítica, de busca por conhecimento profundo, por conhecer a escola, para investigar e intervir de forma consciente no mundo da educação. Isto é, passa a ser objetivo e interesse do curso possibilitar aos seus estudantes terem conhecimento profundo da realidade com a qual irão trabalhar, de forma crítica para uma ação coerente e de qualidade.

De acordo com os dados estatísticos do ensino superior divulgados pelo Ministério da Educação (MEC, 2006), pedagogia é o terceiro curso com mais estudantes matriculados, seguindo os cursos de direito e administração. Em 2016, foi o curso com mais ingressantes e mais concluintes de todos, com 679286 matrículas, 263700 ingressantes e 125099 concluintes²³. Assim, observa-se que é um curso que reúne muitos estudantes. O grande número de estudantes inscritos no curso implica grande trabalho para os professores em razão de turmas numerosas.

A respeito do perfil dos estudantes de pedagogia, Ferreira (2014) discorre, de acordo com estudo desenvolvido em instituição específica, que 70% dos estudantes são provenientes de escola pública e 35% de famílias com renda mensal pequena. É possível observar que há uma desvalorização da carreira de professor no Brasil. Contudo, o magistério representa uma possibilidade de ingresso no ensino superior e, conseqüentemente, uma oportunidade de ascensão social de estudantes de origem de famílias com uma condição econômica e social desfavorável. A motivação para a escolha do curso é a perspectiva profissional e a possibilidade de ter um emprego depois da formação. Luz (2014) alerta para a empregabilidade como fator de escolha do curso e a facilidade de aprovação no ingresso ao curso de pedagogia. Na universidade em estudo, por exemplo, são 680 vagas ao todo nos três *campus* da universidade que oferecem pedagogia. A título de comparação, indicamos que, na mesma universidade, o número de vagas para os cursos de direito e de administração, os segundos cursos com maior número de vagas, é de 312 e 120, respetivamente.

É importante destacar que a universidade em estudo conta com um sistema de cotas para o ingresso à universidade, com o objetivo de democratizar o acesso a população em situação de

²³ O número total de matrículas foi de 8048701, o de ingressantes 2985644 e o de concluintes 1169449

maior vulnerabilidade e historicamente desfavorecida, visando reduzir as desigualdades étnicas, sociais e económicas do país. Houve uma evolução da legislação e a lei nº. 4151/03, que atualmente define essa política, estabelece cotas de 20% das vagas para estudantes oriundos da rede pública de ensino, 20% para negros e 5% para pessoas com deficiência, integrantes de minorias étnicas, filhos²⁴ de policiais, bombeiros e inspetores de segurança e administração penitenciária que foram mortos ou incapacitados em serviço.

Aumentou, em consequência do sistema de cotas, com o tempo, a procura e o ingresso de estudantes pardos e negros e por estudantes provenientes de escolas públicas no curso de pedagogia. Segundo o estudo de Gutierrez, Ely, Mota e Vieira (2012), o curso ainda é, na sua maioria, composto por mulheres, apesar de haver um crescimento do ingresso de homens no curso. O perfil do estudante do curso de pedagogia é de um público jovem.

Em relação aos cursos de formação de professores de disciplinas específicas do Brasil, a articulação entre as disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas pedagógicas que era desejada, na altura da revogação do esquema 3+1, não foi alcançada. As disciplinas referentes à formação de competências pedagógicas e didáticas dos professores ficaram sob responsabilidade das faculdades de educação, dissociadas das unidades curriculares de conteúdo específico, sem um trabalho conjunto. Essa separação é, até hoje, desafio para que haja uma formação integrada entre conhecimentos práticos e específicos e uma formação de professores de qualidade. Deve-se observar um esforço dos cursos de formação de professores de disciplinas específicas para mobilizar essa integração e diminuir uma dicotomia entre os dois conhecimentos. Estabelece-se uma disputa em vez de uma articulação entre as disciplinas específicas do curso e as pedagógicas. Há uma desvalorização e um desprestígio académico da pedagogia em comparação com os conhecimentos específicos. Pereira (2000) aponta que este menor estatuto da pedagogia e o descaso com a formação de professores podem estar relacionados com o maior prestígio da investigação em relação ao ensino. Há um valor superior de “o que ensinar” em detrimento de “como ensinar” que nunca se configurou como prioridade dos cursos de conhecimentos específicos.

Como já visto, a ausência de um conteúdo específico provocava um desprestígio do curso. Nesta linha, os professores do curso de Pedagogia e da formação pedagógica de professores de disciplinas específicas precisam lidar com muitas questões no seu quotidiano. Na formação de professores, precisam realçar a importância da pedagogia, que é vista como acessória às unidades curriculares referentes às disciplinas específicas que lecionam. A pedagogia assume um papel periférico na formação. “As licenciaturas de conteúdo específico

²⁴ Grupo incluído a partir da nova redação dada pela lei n.º 5074/2007.

foram se encastelando cada vez mais em seu próprio conteúdo e, portanto, fragmentando o saber e descartando o princípio de interdisciplinaridade. Com essa atitude, as licenciaturas desvalorizavam o pedagógico, na medida em que dissociavam os conteúdos” (Brzezinski, 1996: 46).

Assim, os professores da universidade precisam reafirmar o valor da pedagogia no seu trabalho com as licenciaturas de disciplina específica. No caso do trabalho com o curso de pedagogia, os professores devem permitir, não só a construção de um pensamento crítico e uma compreensão da problemática educacional brasileira, como também o desenvolvimento de uma postura profissional como educador.

“Será que tudo não se tornaria ainda mais sedutor e atraente, quanto mais penetramos nas zonas nunca pisadas, sabendo, ao mesmo tempo, que nunca conseguiremos medir nem um só palmo do Brasil? Não seria muita pretensão querer conhecer da primeira vez (...) um mundo que ainda não se conhece em suas próprias dimensões? Viajar no Brasil significa sempre descobrir coisas novas e ter que abrir mão, pois uma só pessoa vê só uma parte, ninguém conhece o todo. Mas quem é sábio saberá sentir gratidão e resignar-se na hora certa: por esta vez, basta!”
(Stefan Zweig, 2013: 249-250)

Parte II – O Ensino Superior Português

Tendo aprofundado a história do ensino superior brasileiro, também cabe a este estudo aprofundar a história do ensino superior português, com base nos documentos legais e em estudos desenvolvidos sobre ele, para, posteriormente, apresentar a sua configuração atual.

3.6. Breve história do Ensino Superior Português

A criação da universidade em Portugal remonta ao século XIII. Em 1290, em Lisboa, a partir das necessidades da igreja e da monarquia (Arroteia, 1996), os Estudos Gerais foram instituídos para responder às necessidades do clero e da burguesia. Para a burguesia, havia o interesse de formar uma elite intelectual em Portugal – que anteriormente era formada em outras universidades da Europa - e possibilitar uma afirmação do país, face a outros, visto que a universidade portuguesa ainda se encontrava “atrasada”, em comparação com outras nações. Para o clero, havia o interesse da igreja católica em manter o controlo da educação. Os Estudos Gerais apresentavam uma instabilidade, revelada por mudanças constantes entre Coimbra e Lisboa. Apesar dessas primeiras instituições, o ensino superior português como um sistema só pode ser considerado a partir da revolução republicana (Magalhães, 2004).

De grande importância para a história de Portugal, Marquês de Pombal, em 1759, expulsou os jesuítas do país. A sua reforma teve a proposta de atualização dos conhecimentos científicos da universidade, com o objetivo de eliminar o conhecimento “livresco e verbalista” e destacar uma formação para “fundamentos concretos e experimentais” (Rocha, 1984: 61). Também significou um corte do controlo da igreja e a sua submissão à regulação do Estado (Nóvoa, 1987). A reforma englobou a modernização, não só do ensino universitário, mas do sistema educativo. A Reforma Pombalina teve o objetivo de melhorar o desenvolvimento da universidade portuguesa nos moldes de outras universidades europeias, introduzindo novas questões pedagógicas e melhorando a formação para os quadros de topo do Estado. Magalhães (2004) defende que esta foi uma “falsa partida na saga da modernização do ensino superior português” (p. 227), já que suas ações não traduziam um pensamento moderno e iluminista. A educação, embora não estivesse sob controlo dos jesuítas, esteve sob outras ordens religiosas, e as “velhas estruturas” não sustentaram algumas mudanças propostas. Todavia, Marques (1983) alerta para a importância da Reforma Pombalina em antecipar a revolução liberal, assim como Castro (1982) defende que Marquês de Pombal preparou a modernização do ensino superior.

Magalhães (2004) aponta para a Revolução liberal de 1820 como uma segunda falsa partida do processo de modernização do país. O conflito entre absolutistas e liberais prejudicava

a instauração de uma narrativa da modernidade dentro de um clima de instabilidade política e social. A Reforma de Passos Manuel, em 1836, pretendia reorganizar os cursos científicos. Foi incentivada a criação de instituições no Porto e em Lisboa. O discurso da modernidade de Passos Manuel não seguiu por muito tempo, visto que, no cenário de revoluções e contrarrevoluções, o ministro deixou o governo. A dificuldade de Portugal se modernizar em termos educacionais está relacionada, entre outros fatores, com o seu atraso na modernização industrial, se comparado com outros países europeus.

Com a implementação da república, foi valorizado o ensino universitário tanto para o enriquecimento cultural de um povo como pelas suas realizações mais práticas. A república trouxe diversas transformações para a sociedade, em geral, como a passagem de uma sociedade rural para uma sociedade um pouco mais industrializada, e, em específico, para o ensino superior, nomeadamente para a criação de novas instituições. “À educação republicana, foi, pois, atribuída a missão de «corrigir» o caráter nacional” (Magalhães, 2004: 234).

Com a proclamação da república, pretendia-se implementar o ideal da democracia, a transformação da escola numa educação universal e a defesa de igualdade de oportunidades para todos. A escola era vista como possibilidade de ascensão social. Pelo Decreto-Lei n.º 93 de 22 de abril de 1911, é possível perceber que, como objetivos da universidade, previa-se a progressão da ciência, o seu ensino e as suas aplicações, além da promoção de estudo metódico dos problemas nacionais e a difusão da alta cultura no país. Por este documento, a universidade era definida como um estabelecimento público de âmbito nacional, sob controlo do governo, apesar de ter autonomia científica, pedagógica e administrativa. Pelo Estatuto Universitário, de 1918, observa-se o incentivo à investigação de excelência para a solução de problemas nacionais.

Com a implantação da república é quebrado o monopólio que a Universidade de Coimbra exercia em Portugal, representando a diminuição de um conservadorismo político e da tradição do poder da igreja católica e do absolutismo como ideal (Magalhães, 2004; Arroiteia, 1996). A criação das outras universidades em outras cidades gera, desta forma, a base do sistema de ensino superior português, com missões institucionais esclarecidas pelos desejos de modernização do país. Contudo, se no início da república o país era caracterizado por uma sociedade maioritariamente rural, centrada no setor agrícola e num domínio da igreja católica no pensamento cultural do país, não foi rápida a mudança para uma atividade industrial. A situação política foi marcada pela instabilidade, o que interferiu diretamente nas políticas educativas, resultando numa lentidão para que se conseguisse um projeto de modernidade. Ainda se observava uma profunda estratificação social, visto que não havia uma estrutura que

promovesse a mobilidade social, mas que contribuía para um regime de acesso seletivo, impedindo a mobilidade social de facto.

Em 1933, instaura-se o Estado novo, sob comando de Salazar, representante de uma sociedade tradicionalista, defensor da igreja católica e de uma sociedade agrícola. Foi um governo ditatorial, autoritário e intervencionista, investindo em sistemas de reprodução e de repressão. Atrasou, com isso, o desenvolvimento urbano e industrial do país e, consequentemente, do ensino superior, já que as estruturas industriais influenciam, diretamente, a constituição desse sistema de ensino (Scott, 1995).

No regime ditatorial, havia o maior interesse em manter a constituição da elite em detrimento de uma formação de base para a população, o que garantia a continuação de um carácter elitista do ensino superior. As universidades produziam elites e líderes para legitimarem o poder da ditadura. Nesta linha, a gestão das universidades não era realizada por elas, mas era centralizada pela ação do Estado, de forma burocrática e autoritária.

Arroteia (1996) elenca a segunda guerra mundial como possibilidade de crescimento económico português, já que Portugal, numa posição não beligerante, pôde desenvolver o seu aparelho produtivo e incrementar as exportações para os países envolvidos na guerra. A terceirização, a industrialização, as migrações, como o êxodo rural, a expansão do capitalismo e o alargamento do consumo depois da guerra aumentaram a população nas escolas e no ensino superior, sendo um período de reconstrução da economia europeia e de desenvolvimento português.

Ao longo do tempo, cada vez mais passou a existir a necessidade do alargamento do ensino universitário e o reconhecimento de que a educação poderia contribuir para alcançar os padrões dos outros países europeus. Observava-se, neste momento, a influência da economia e das organizações internacionais nas decisões de políticas educativas portuguesas. Seria o OCDEismo (cf. Magalhães, 2004) na educação, isto é, a influência de decisões de economia baseadas na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. A expansão do ensino superior, por isso, confirmou-se como inevitável e de necessidade imediata para o país.

A formação de nível superior poderia representar, para a população, a possibilidade de ascensão social para um melhor estatuto. O projeto de educação continuou na defesa de que a universidade fosse um centro de alto estudo, possibilitando o desenvolvimento cultural do país e a formação profissional em nível superior dos estudantes, sem esquecer a investigação. Dessa forma, destaca-se o papel da investigação e a formação básica de investigadores, assim como a divulgação da cultura e da ciência (cf. Magalhães, 2004). Contudo, nas décadas de 1950 e 1960, o crescimento do ensino superior não significou a sua democratização.

A partir da mudança de governo pelo afastamento de Salazar e a posse de Marcelo Caetano, em 1968, houve espaço, na sociedade, para lutas de resistência contra a ditadura. Algumas ações estudantis reivindicavam o fim da guerra civil e a liberdade política em uma democracia pluralista, possibilitando o pensamento de novas mudanças e novas medidas para o ensino superior (Magalhães, 2004). Diferentes fatores apontavam para a necessidade de alargar a rede de ensino superior português. Para o desenvolvimento da economia, era importante a formação de profissionais a nível superior, sendo necessário expandir esse ensino, diversificando, também, as suas instituições.

A Reforma Veiga Simão, Lei 5/73, foi importante para a ideia de democratização da educação. Contudo, a democracia na educação não poderia ser concretizada sem democracia política e social (*idem*). Em primeiro plano, foi feita a diversificação e a expansão do sistema de ensino superior. Foram estabelecidos diferentes tipos de instituições: universidades, institutos politécnicos, escolas normais superiores e estabelecimentos equiparados. Os objetivos destas instituições pretendiam o desenvolvimento de um espírito científico e crítico, na preparação cultural e técnica para a atuação profissional, a formação integral, o aperfeiçoamento, a investigação, o estímulo do interesse por assuntos e problemas nacionais, regionais e da comunidade, além da compreensão mútua entre povos. O Decreto-Lei n.º 402 de 1973 indicava a necessidade do crescimento do número de profissionais críticos e inovadores pela formação superior e instituiu a criação de institutos politécnicos.

Com a Revolução Democrática em abril de 1974, viveu-se um clima revolucionário de um governo que pretendia um sistema igualitário de emancipação não só económica, mas social. Pretendeu-se alterar profundamente o sistema educativo. A formação dos estudantes deveria ser crítica, colocando-se em causa as estruturas sociais.

Quanto ao ensino superior, entendia-se que a universidade tinha uma responsabilidade social de investigar respostas aos problemas sociais do país. Era preciso desenvolver tanto o lado económico como político, cultural e social. Estabeleceu-se, pelo Decreto-Lei n.º 270/75, um ano de serviço cívico estudantil para que se valorizasse o papel da universidade na construção de uma sociedade socialista. Esse ano, conhecido como “ano cívico” era requisito para entrada na universidade. Se, por um lado se justificava pela importância de articular a universidade aos problemas da sociedade, por outro adiava o problema do acesso ao ensino superior por um ano.

Outras mudanças da universidade, também, envolveram a gestão das instituições, que passava a ser feita dentro das universidades. Nesse período, algumas instituições de ensino médio foram transformadas em instituições de ensino superior, de forma a aumentar a sua qualificação e o seu poder de intervenção e de investigação científica (Stoer, 1986). Nos anos

posteriores, deu-se início a uma “normalização da educação”, isto é, ao fim do caos e da instabilidade (*idem*).

A partir de 1974, o aumento dos salários e do consumo entre a população provocou um aumento na dívida externa. Com a intervenção do Fundo Monetário Internacional, as consequências vividas foram a inflação, a desvalorização da moeda e a flexibilização das relações de trabalho (cf. Magalhães, 2004). As políticas económicas não estavam alinhadas com os pressupostos socialistas do novo governo. Por sua vez, as políticas educativas refletiam essas contradições e ambiguidades. Em 1977, houve a criação de instituições de ensino superior privadas, o que mais tarde traria o debate sobre a qualidade da formação e da investigação, nestas instituições.

O Decreto-Lei n.º 513, de 1979, definiu o Ensino Superior Politécnico como um sistema de realização de cursos superiores de menor duração do que os ministrados no ensino universitário, com ênfase numa formação profissionalizante em detrimento de uma formação mais concetual e teórica nas universidades. Este ensino, posteriormente, foi alargado para todos os distritos do continente e integrou outros estabelecimentos. A sua criação respondia à diversificação do ensino e a formação de técnicos para o mercado de trabalho.

Com a necessidade de reorganização da economia e normalização do sistema educativo, foram adotados discursos e medidas pragmáticas. A influência do Banco Mundial e a integração na Comunidade Económica Europeia, em 1986, tiveram impacto na configuração do ensino superior. Na década de 1980, observou-se a continuação do crescimento do ensino superior português pelo crescimento do ensino superior privado.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n. 46 de outubro de 1986, destaca que é responsabilidade do ensino superior a formação para a participação no desenvolvimento da sociedade portuguesa e que é papel do Estado incentivar a colaboração entre diferentes tipos de entidades (públicas, privadas e cooperativas) para o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da cultura, considerando os interesses da coletividade. A expansão do ensino superior e a sua diversificação em diferentes tipos de instituição contribui para um maior acesso da população e para a descentralização para outros territórios que não se limitem aos grandes centros do país.

A Lei de Autonomia das Universidades, Lei 108/88, garante autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira para as universidades públicas. Magalhães (2004) discute que, para alguns setores, houve uma desconfiança sobre essa autonomia, podendo ser vista como um ‘insustentável peso’ às instituições e desresponsabilização do Estado. O ensino superior privado foi responsável por grande parte do aumento de estudantes no ensino superior, nos últimos anos do século XX.

Nessas décadas finais do século XX, observou-se a expansão do ensino superior português e a emergência de uma narrativa empresarialista (Magalhães, 2004). A autonomia, a prestação de contas e a avaliação da qualidade são instrumentos, neste modelo de ensino superior. Em 1990, por parte da comunidade europeia e do governo português, houve a criação do Programa Operacional de Desenvolvimento Educativo, visando modernizar a infraestrutura e promover a qualidade da educação de forma a possibilitar avanços no desenvolvimento do sistema económico do país. O alargamento do ensino superior poderia evitar o êxodo para o litoral e aumentar a qualidade de vida no interior do país (Cid & Abreu, 1993), visto que os estudantes poderiam escolher, em primeiro lugar, os cursos e estabelecimentos da sua área de origem (Arroteia, 1996).

Quanto ao binarismo Ensino Politécnico e Ensino Universitário, importa referir que o ensino politécnico foi criado com o intuito político de acolher a maioria dos estudantes e de ser responsável pela formação e qualificação superior que fossem de encontro às necessidades locais, regionais e nacionais. Contudo, o ensino politécnico foi desenvolvido em um “elitismo implícito do subsistema universitário” (*ibid*, p. 306) que acolhe estudantes de estratos superiores na hierarquia social. Para Magalhães, “[a] clivagem politécnicos/universidades, como já se sugeriu, parece escoar clivagens sociais e não a lógica de diversificação discursivamente elaborada; a clivagem público/privado parece induzir uma clientelização dos cidadãos que está longe de constituir uma escolha explícita desses” (Magalhães, 2004: 338). Arroteia (1996) alerta: “a democratização do ensino passa não só pela diversificação e alargamento da rede mas ainda pela oportunidade dada aos estudantes de poderem optar pelas formações que entenderem mais apropriadas ao seu caso. A grande questão reside afinal não só na escolha (perante a diversidade da oferta...) mas ainda nos condicionalismos individuais de natureza social, económica e cultural que determinam esse tipo de opção” (p. 41).

A tabela abaixo resume a história do ensino superior português até o contexto atual, realçando o contexto histórico em relação com os objetivos e algumas características do ensino superior português.

Quadro 5: Breve resumo do percurso do ensino superior português



3.7. O ensino superior português contemporâneo

Aspetos importantes para a discussão do ensino superior português atual referem-se à participação de Portugal na Espaço Europeu de Ensino Superior e ao Processo de Bolonha, que trouxeram a exigência de que o ensino superior deve se assumir dentro de uma comunidade, em comparação e colaboração com outros países. Assim, assiste-se a uma europeização das universidades portuguesas e ao surgimento do managerialismo (Santiago, Magalhães & Carvalho, 2005). Entre as palavras em destaque nessa ordem estão a economia, a eficiência, a eficácia, a comparabilidade, a mobilidade, e a internacionalização. Alguns documentos se afirmam importantes para entender a europeização das universidades.

A Magna Carta, promulgada em 1988, foi o primeiro impulso para uma reforma no ensino superior, convencionando um conjunto de princípios voltados para a internacionalização do ensino superior. Previa a autonomia da universidade que, de modo crítico, deveria produzir e transmitir a cultura, através da investigação e do ensino. Essas atividades devem ser indissociáveis e baseadas no princípio da liberdade. A ideia era a de ignorar fronteiras geográficas e políticas para um conhecimento recíproco e para a interação entre culturas, com troca de informações, instrumentos, documentações e iniciativas científicas comuns. Dez anos depois, a Declaração de Sorbonne perspetivou a criação de uma Europa do conhecimento, para fortalecer as dimensões intelectuais, culturais, sociais e técnicas europeias. Em 1999, a Declaração de Bolonha foi assinada pelos países da União Europeia, objetivando a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior com maior compatibilidade e comparabilidade entre os sistemas de ensino para aumentar a competitividade do sistema europeu. Pretendia-se o estreitamento de relações profundar entre os países e uma europa com solidez intelectual, cultural, social, científica e tecnológica. Para isso, no documento são incentivadas a mobilidade, a cooperação e a adoção de um sistema de equivalência entre os cursos e instituições em sua organização.

O Comunicado de Berlim (2003) afirmou o interesse em fazer uma análise do progresso, definir prioridades e planejar os anos seguintes para a concretização desse Espaço Europeu de Ensino Superior. Esse comunicado reafirma a dimensão social para que a ênfase no aumento da competitividade seja equilibrada, com o objetivo de melhorar a coesão social e reduzir injustiças sociais e de género tanto a nível nacional quanto a nível europeu. O ensino superior é reafirmado, portanto, como bem e responsabilidade pública. Devem ser aumentados o papel e a relevância da investigação para a evolução tecnológica, social e cultural e, também, para as necessidades da sociedade. O comunicado realça, ainda, a orientação de as universidades contribuírem para a construção de uma economia baseada no conhecimento, que torne a Europa

mais competitiva e dinâmica, com mais empregos e coesão social. Defende que sejam feitos esforços para aproximar a investigação e o Ensino Superior e, consequentemente, fortalecer uma Europa do Conhecimento. Essa integração entre ensino superior e investigação tem como objetivo preservar a riqueza cultural e as tradições, assim como nutrir o potencial de inovação e desenvolvimento social e económico da Europa.

Entre outros documentos, analisamos o Comunicado de Erevan, de 2015. O documento declara que o ensino superior dos países pertencentes ao espaço europeu de ensino superior se baseia em liberdade, autonomia institucional, compromisso à integridade, compartilhando princípios e processos. Analisando os efeitos do processo de Bolonha, o comunicado identifica a internacionalização das instituições em diferentes níveis e a cooperação, mas também reconhece alguns desafios enfrentados pelo Espaço Europeu de Ensino Superior, como a crise económica, o desemprego, novas migrações e reformas desiguais ou superficiais, em alguns contextos. Assim, o documento estabelece algumas prioridades, como: melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, com inovação pedagógica e envolvimento ativo dos estudantes; promover empregabilidade; e permitir maior inclusão.

É dentro desse contexto, de um espaço europeu, que se encontra o ensino português. O Ensino Superior Português configura-se como um sistema binário que engloba o ensino universitário e o ensino politécnico, como já mencionado. Tendo como fonte a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência a respeito do ano letivo de 2015/2016, a seguir apresentamos algumas informações para que esclarecer o número de estabelecimentos e de estudantes acolhidos pelas duas tipologias de instituição e pelas duas naturezas: público e privado.

Tabela 5: Tipos de instituições públicas e privadas (Portugal)

Tipos de instituição públicas e privadas			
Ensino Universitário		Ensino Politécnico	
126		168	
Público	Privado	Público	Privado
78	48	101	67

**Instituições de Ensino Superior -
Politécnicos e Universidades**

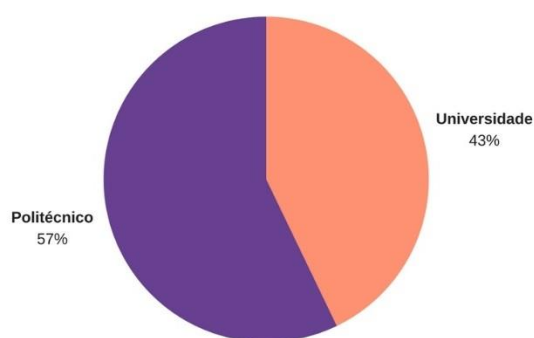


Gráfico 5: Tipos de instituições de Ensino Superior (Portugal)

Instituições de Ensino Superior públicas e privadas

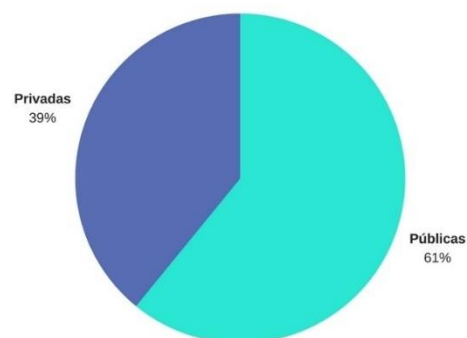


Gráfico 6: Instituições de Ensino Superior públicas e privadas (Portugal)

Tabela 6: Número de estudante no Ensino Superior público e privado (Portugal)

Estudantes por natureza administrativa	
Ensino público	297.884
Ensino privado	58.515
Total	356.999

Estudantes no Ensino Superior público e privado

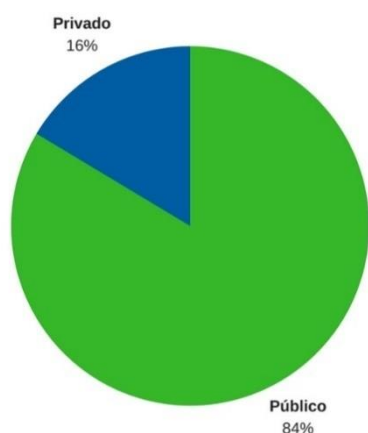


Gráfico 7: Estudantes no Ensino Superior público e privado (Portugal)

Pela análise desses números, podemos perceber que, diferentemente do sistema de ensino superior brasileiro, no sistema português é o ensino público que recebe a maioria dos estudantes, em uma realidade inversamente proporcional. Se no caso brasileiro 88% dos estudantes está matriculado em instituições privadas, no caso português é a iniciativa pública que recebe mais estudantes: 84%. O ensino universitário também recebe o maior número de estudantes do ensino superior, com uma percentagem de 66%, apesar de a oferta de instituições de ensino politécnico ser maior: 57% das instituições são institutos politécnicos enquanto 43% são universidades. Quanto ao número de instituições, 39% é de iniciativa privada.

Em termos de oferta, há 4 ciclos de estudos. Os três ciclos que conduzem a graus académicos são: 1º ciclo, conducente ao grau de licenciado(a), 2º ciclo conducente ao grau de mestre, e 3º ciclo, conducente ao grau de doutor(a), sendo este último exclusivo do ensino universitário. Há um ciclo de curta duração que não confere grau académico e é oferecido pelo ensino politécnico, o curso técnico superior profissional.

O acesso a esses dois tipos de instituição de ensino superior pode ser feito a partir da conclusão do ensino secundário (ou de habilitação equivalente) e da realização das provas de ingresso exigidas e também por regimes e concursos especiais, como o concurso para maiores de 23 anos, que seleciona adultos que ainda não tenham ingressado no ensino superior.

3.8. A docência universitária

Após 30 anos, o Estatuto da Docência Universitária – ECDU –, Decreto-Lei n.º 448/79, sofreu uma revisão no sentido de se adaptar à nova realidade e aos novos desafios da profissão. A investigação científica é posta como elemento central do trabalho do professor universitário. O regime de dedicação exclusiva passa a ser regime-regra, apesar de se possibilitar a opção pelo regime de tempo integral, caso o professor prefira, e haver a possibilidade de transição entre os dois regimes.

O título de doutor passa a ser o grau mínimo para a entrada na carreira. Assim, são eliminadas as categorias de professor assistente e estagiário. Os professores podem ter as categorias: auxiliar, associado e catedrático. Os professores catedráticos têm funções de coordenação de orientação pedagógica e científica de disciplinas ou departamentos, também tendo que dirigir (mas não reger) disciplinas e seminários, aulas práticas ou teóricas; coordenar os programas, o estudo e a aplicação de métodos de ensino e investigação; dirigir e realizar trabalhos de investigação. Os professores associados devem coadjuvar os professores catedráticos, tendo que reger disciplinas quando houver necessidade. Também orientam e realizam investigação segundo as linhas previamente estabelecidas e colaboram com os professores catedráticos. Os professores auxiliares devem lecionar aulas, podendo ter trabalho igual ao do professor associado, depois de 5 anos de serviço efetivo. É importante destacar que em todas as categorias, os professores podem atuar tanto nos cursos de licenciatura quanto na formação avançada.

O ECDU defende o alargamento dos lugares de topo de carreira, pelo número de professores catedráticos e associados ser entre 50% e 70% dos professores das instituições. Há um estatuto reforçado de estabilidade que pretende garantir autonomia pedagógica e científica aos professores catedráticos e associados.

3.8.1. Processo seletivo do professor universitário

O processo seletivo para professor de uma universidade pública portuguesa é feito através de avaliação curricular que pondera nível científico e pedagógico do candidato, capacidade de investigação e atividades desenvolvidas compatíveis com a área disciplinar para a qual o concurso é aberto. Esclarecemos que os editais analisados abaixo são apenas um exemplo dos critérios, visto que eles são alterados de acordo com a categoria profissional e cada concurso tem as suas particularidades e exigências.

Quadro 6: Critérios para o processo seletivo para professor assistente (Portugal)

Critério para o processo seletivo para professor assistente
Mérito científico
Investigação científica, publicação científica, dinamização e intervenção da atividade científica e outros elementos de atividade científica, como participação em eventos científicos. Publicação, sendo especificado que são particularmente valorizadas as publicações em revistas de difusão internacional indexadas em base de dados identificadas. O reconhecimento pela comunidade científica internacional que pode ser comprovado por coautorias ou condições também é valorizado, assim como a participação e coordenação em equipas de investigação.
Mérito pedagógico
Docência e a participação em projetos pedagógicos e a conceção de novas unidades curriculares e envolvimento na criação de novos cursos.
Outras atividades
extensão, de gestão institucional e de valorização económica e social do conhecimento

Fonte: Edital de processo seletivo para professor universitário auxiliar na instituição em estudo

O mérito científico do candidato vale 55%. O mérito pedagógico tem 35% de importância no concurso. As atividades de extensão, de gestão institucional e de valorização económica e social do conhecimento valem apenas 10%. Dentro desses 10%, as atividades de intervenção na comunidade valem 60%, e as de gestão 40%. Assim, é possível observar que é dada uma maior importância à investigação e, posteriormente ao ensino, como 90% do exigido no processo seletivo e 10% divididos entre a gestão académica e a transferência do conhecimento.

De acordo com o edital para o concurso a professor catedrático, que seria a última categoria na universidade, há a seguinte valorização: 55% mérito científico, envolvendo 15% de coordenação e realização de projetos científicos, 25% de publicação científica, 10% dinamização e intervenção da atividade científica, e 5% de avaliação científica. O mérito pedagógico vale 25%, considerando 10% de participação em projetos pedagógicos e 15% de conceção de novos cursos e unidades curriculares. Outras atividades relevantes somam 20% e envolvem 15% de gestão institucional e 5% na participação em projetos de intervenção da comunidade.

3.8.2. Atividades

Os professores têm como atividades gerais o ensino, a investigação, a transferência do conhecimento e a gestão académica.

Quadro 7: Atividades integrantes da docência universitária (Portugal)

Atividades integrantes da carreira docente universitária pela legislação	
ENSINO	a) Prestar o serviço docente que lhes for distribuído e acompanhar e orientar os estudantes
INVESTIGAÇÃO	B) Realizar atividades de investigação científica, de criação cultural ou de desenvolvimento tecnológico;
TRANSFERÊNCIA DO CONHECIMENTO	c) Participar em tarefas de extensão universitária, de divulgação científica e de valorização económica e social do conhecimento
GESTÃO ACADÉMICA	d) Participar em outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que se incluam no âmbito da atividade de docente universitário

Fonte: DECRETO-LEI N.º 205/2009 DE 31 DE AGOSTO DE 2009

Além dessas dimensões, são deveres dos professores contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico, inventivo e criador dos estudantes e para uma formação cultural, científica, profissional e humana; orientar e contribuir para a formação científica, técnica, cultural e pedagógica; se manterem atualizados científica e pedagogicamente e desempenharem, ativamente, as suas funções por meio da elaboração e disposição de materiais didáticos aos estudantes.

3.8.3. Avaliação

O trabalho dos professores é avaliado pela A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. Quanto à avaliação institucional (A3ES, 2017) diversos critérios são considerados, como o projeto educativo, científico e cultural, as instalações, a oferta educativa, a internacionalização, a empregabilidade, os serviços de apoio, a presença de unidades de investigação, o número de inscritos e diplomados, de vagas e de cursos. Também se avaliam políticas de captação de receitas próprias e de colaboração nacional (A3ES, 2017b).

Alguns critérios que interessam a este estudo relacionam-se direta ou indiretamente com o trabalho do professor, ainda que sejam avaliados a nível institucional. São alguns deles a colaboração nacional e internacional, a prestação de serviços à comunidade, a estabilidade e dinâmica de formação, o número de docentes em tempo integral e o tempo de contrato. A avaliação do professor realça o regime de tempo na instituição, os graus académicos, atividades científicas, sendo valorizados artigos em revistas internacionais com revisão por pares, livros ou capítulos de livros relevantes para o ciclo de estudo onde leciona; atividades profissionais de alto nível, como formação avançada ou prestação de estudos; publicações de natureza pedagógica e experiência profissional relevante. De acordo com o guião para avaliação

institucional (A3ES, 2017b), avalia-se também a participação dos docentes, assim como de investigadores e estudantes, no governo da universidade.

O trabalho do professor está envolvido em diversos âmbitos da avaliação dos cursos e das instituições. Os referenciais para os sistemas internos de garantia da qualidade, nas instituições de ensino superior, preveem a avaliação de diferentes dimensões da universidade. Quanto à investigação, a avaliação focaliza uma instituição com mecanismos de articulação entre ensino e investigação, como a iniciação dos estudantes na investigação. Também é focada a transferência do conhecimento, quanto à colaboração com a comunidade e a participação em iniciativas institucionais.

Através do regulamento de avaliação e financiamento plurianual de unidade Investigação & Desenvolvimento – I&D, percebemos que a avaliação das unidades feita pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia considera a qualidade e o mérito das atividades pela sua originalidade, consistência e rigor. Avalia-se o mérito científico da equipa de investigadores pelo seu reconhecimento nacional e internacional, assim como a organização e a liderança para a colaboração entre pares. A disseminação de resultados e a transferência de conhecimento e de tecnologia, também, são consideradas, como o plano de atividades e de estratégia de desenvolvimento científico. Há uma preocupação com a avaliação da qualidade, da relevância e atualidade científica dos investigadores.

As atuais recomendações de avaliação procuram avaliar a produção científica mais significativa “em detrimento da exibição de listas exaustivas de publicações ou referências a indicadores bibliométricos, e a indicar as atividades que repute de maior relevância para efeitos da presente avaliação” (FCT, 2017: 3). Destaca-se que em avaliações anteriores (2013), o regulamento pedia discriminação de publicações e outros resultados e a disponibilização das publicações. Prevvia-se a limitação de volume e tipo de documentos a serem recebidos e dava-se responsabilidade à instituição para escolha dos mais significativos, caso ultrapassasse o limite.

Assim, atualmente, as unidades devem selecionar a informação sobre atividades e a produção científica que considerem mais importante. A valorização é feita para investigação que contribua para o avanço do conhecimento ou da sua aplicação e para a constituição do professor como referência no seu campo científico. Pelo guião de avaliação 2017-2018, é declarada a prevalência da avaliação da qualidade em detrimento da quantidade de contribuições. Define-se que o objetivo principal não é aumentar o número de publicações, mas o seu impacto na sociedade. Dessa forma, observa-se a tentativa de diminuir o peso em um quantitativismo académico para dar ênfase na sua qualidade.

A internacionalização da instituição é um fator diferencial, na avaliação das instituições. A título de exemplo, é possível perceber que o conceito de “Excelente” é atribuído quando a equipa se constitui como referência nacional e internacional; “muito bom”, quando é referência nacional; “bom”, com limitada ou reduzida internacionalização.

3.9. A instituição em estudo

O caso português, da área das Ciências da Educação, faz parte de uma universidade pública. Oferece cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento (1º, 2º e 3º ciclos de formação) na área da Educação e da Psicologia. O processo seletivo dos professores é feito por concurso público, como mencionado anteriormente.

Em sua apresentação institucional, explicita a empregabilidade dos estudantes como uma de suas preocupações centrais e destaca a articulação entre as atividades de formação e as atividades de investigação desenvolvidas pelos centros de investigação, nela sediados. Também dá ênfase à prestação de serviços à comunidade, e a formação contínua, assim como o compromisso para a promoção da igualdade de oportunidades e para o processo social pela formação, investigação e intervenção.

3.10. As Ciências da Educação na universidade portuguesa

A busca pela afirmação da cientificidade em educação surge no fim do século XIX a nível Europeu e no final da década de 1960 e na década de 1970, no cenário português, por meio da criação das licenciaturas em ensino. No âmbito português, após o período de ditadura salazarista, o cenário educacional encontrava-se fragilizado. Assim, as Ciências da Educação são marcadas, nesta primeira fase, por uma instrumentalização, em que os seus saberes ficam a serviço da modernização do sistema educativo e do investimento na formação inicial de professores de outras disciplinas, destacando uma função técnica e positivista da área. Caracterizadas por uma racionalidade cognitivo-instrumental e vinculadas como suporte didático a outras áreas, as Ciências da Educação eram reduzidas ao apoio ao ensino de outras disciplinas, enfrentando dificuldades para valorizar o seu teor crítico e reflexivo e legitimar a sua cientificidade (Pereira, 2016). Contudo, destaca-se que a criação das licenciaturas em ensino abriu espaço para o desenvolvimento desta área científica (Correia, 1993).

A criação das licenciaturas em Ciências da Educação, nos finais da década de 1980, anunciou uma nova fase da área, em que foi aberto espaço para uma perspetiva crítica, para além da tecnologização e da instrumentalização dos saberes de Ciências da Educação (Pereira, 2016). Nesta fase, observou-se a afirmação das Ciências da Educação como um campo

científico legítimo e autónomo. As Ciências da Educação passaram a não ser mais apoio a outros saberes, mas se constituíam como um campo do saber próprio.

A contextualização da criação das Licenciaturas em Ciências da Educação, no final da década de 1980, permite-nos entender que Portugal vivia um momento de mudança social que exigia uma mudança no sistema educativo. Assim, entendia-se que uma escola mais criativa, inovadora e ativa pudesse desenvolver uma sociedade mais aberta e dinâmica, o que permitiria a correção de atrasos no país para um futuro desejado mais democrático. À escola, então, eram atribuídos outros grandes papéis, além do de instância de socialização universal.

A valorização da escola como sistema complexo, por sua vez, provocou o reconhecimento de que o sistema educativo não começava e terminava apenas na relação professor-estudante, envolvendo relações muito mais complexas. Desta forma, houve o entendimento de que a educação era um espaço holístico, partilhado por diferentes figuras profissionais, não somente docentes, identificando-se, assim, espaço para possíveis profissionais da educação, necessários ao (melhor) desenvolvimento do sistema educativo do país. Deste modo, foram vistos como imprescindíveis “profissionais com uma formação criativa, reflexiva e crítica, capaz de melhor contribuir para realizar as grandes finalidades propostas na LBSE: a democratização do ensino e a democratização e modernização da sociedade portuguesa.” (Rocha & Nogueira, 2004:14).

É com essas prerrogativas que se pensa a formação do licenciado em Ciências da Educação. A elas Correia (1998) acrescenta outras qualidades deste novo profissional, o desejo de que ele possa desenvolver ações locais pensadas globalmente, promovendo justiça e igualdade, capaz de construir uma “teoria” para cada caso, tornando-se, assim, investigador no seu contexto prático, investigador do seu próprio quotidiano. Considera-se a planificação de práticas educativas ou formativas em diferentes lugares (cf. Boavida & Amado, 2009; 2008).

A procura pelas licenciaturas em ciências da educação não se restringiu aos profissionais do ensino básico e educadores de infância, mas foi alargada para o campo da educação não formal (e informal), como para assistentes sociais e para enfermeiros com experiência profissional. Tendo em conta esse público, de acordo com Correia (1993), os cursos estruturavam-se em três preocupações: a) oferta de formação a novos profissionais no sistema educativo; b) aprofundamento das valências educativas dos espaços sociais de intervenção dos profissionais de saúde e dos assistentes sociais e; c) promoção de uma reflexão pedagógica sistematizada nos espaços de educação não formal. Assim, os cursos visavam a “formação de profissionais do desenvolvimento humano e comunitário, com funções de apoio, orientação e coordenação” (Stoer, 1998: 287).

Neste sentido, com um público que procurava a área já com experiências profissionais, era objetivo das licenciaturas permitir uma leitura crítica dos saberes teóricos e práticos e partir das experiências dos estudantes para construir uma relação de comunicação entre teoria e prática em que a prática é encarada como uma ação refletida e a formação teórica como um espaço de crítica do praticismo” (Correia, 1993, s/p).

É importante destacar que o projeto científico-pedagógico das Ciências da Educação recorre a uma dimensão multirreferencial, a uma abordagem marcada pela pluralidade fundadora dessas ciências (Estrela, 1999), que afirma o seu caráter “profundamente complexo, controverso e caleidoscópico (Pereira, 2016: 82). Esta multidimensionalidade das Ciências da Educação, por um lado, define este campo e o caracteriza, sendo fundamental por diversos motivos, como a natureza dos objetos nos quais focaliza a sua investigação, a complexidade da realidade investigada e a contribuição de múltiplas combinações como possibilidade de aprofundar e enriquecer o campo científico. Por outro lado, entretanto, este aspeto concentra críticas às Ciências da Educação enquanto campo científico.

Os conceitos e as metodologias, que as caracterizam, estruturam-nas e identificam-nas enquanto ciências específicas ou possibilitam a sua vinculação a um campo científico diferente, no caso vertente, o da Educação? A designação Ciências da Educação, por plural, conferir-lhes-á um estatuto polissémico, com recorrência a uma multirreferencialidade epistémica? Ou estaremos perante um falso problema, explicável pela menoridade científica das Ciências da Educação, à procura de um estatuto específico (...)? (Estrela, 1999: 10).

Estrela (1999) reforça a ideia de que os estudos em Ciências da Educação contribuíram para relançar discussões epistemológicas e metodológicas em outros campos científicos, sendo as Ciências da Educação renovadoras das suas disciplinas fundadoras. Além de revigorar outras áreas, são importantes para a “renovação de práticas e atitudes, nos diversos planos e setores do Ensino e da Educação (Estrela, 1999: 13)

Pereira (2016) destaca que, tendo o próprio termo “educação” diferentes significados atribuídos, é um conceito plural e poliforme, sendo as suas especificidades epistemológicas caracterizadas tendo em conta objetos plurais, incertos e inacabados, num domínio que recorre a diferentes áreas e discursos científicos. Assim, há uma pluralidade de olhares e uma pluridimensionalidade de objetos empíricos que constituem o núcleo da problemática da identidade das Ciências da Educação, já que este campo focaliza as práticas sociais, atravessadas por ideias, crenças, valores e interesses heterogêneos que exigem da ciência uma abordagem plural e complexificante (*ibid.*). De acordo com Boavida e Amado (2008), estão relacionados diferentes aspetos, como teoria e prática, objetividade e subjetividade, normativização e autonomia, campos científicos e ideológicos. Berger (1992) indica que a

investigação em ciências sociais é um trabalho de reelaboração de um conjunto de fenómenos que os sujeitos experienciaram e sobre os quais têm opiniões e algum conhecimento.

Se, por um lado, é clara a necessidade e a importância desta abordagem complexificante que tenha em conta a multirreferencialidade das problemáticas educativas (*idem*), por outro lado, também pode indicar alguma fragilidade epistemológica na produção da sua cientificidade. Os argumentos relacionados a esta crítica centram-se no facto de que pode haver o recurso a domínios muito diversos e variáveis, “de natureza contraditória e incomensurável” (Pereira, 2016).

Essa presença de muitas áreas e fontes, num cenário recente no campo científico, faz com que as Ciências da Educação, muitas vezes, não sejam definidas por si próprias, mas por relação com outras áreas. Dentro desse campo multirreferencial e pluridisciplinar, as Ciências da Educação em Portugal, por exemplo, articulam-se frequentemente com a psicologia. De acordo com Estrela (2008), essa transgressão de fronteiras disciplinares faz com que as Ciências da Educação assumam riscos, por exemplo, de respeitarem lógicas internas de cada disciplina, de superficialidade, banalização de teorias e conceitos, de utilização de métodos e instrumentos da análise que são validados em outros campos que mantêm diferenças com o campo educacional.

Neste sentido, as Ciências da Educação, respeitando a complexidade da sua área, estão vinculadas às áreas que, apesar da dispersão metodológica e disciplinar, lhes oferecem possibilidades multirreferenciais de escolhas. Pereira (2016) conclui que

na fragilidade paradigmática residem, também, as possibilidades de rutura com as perspetivas monológicas e monolíticas da ciência moderna. Ao caracterizar-se pela dispersão metodológica e disciplinar, a investigação em educação também beneficia de um campo alargado e heterogéneo de possibilidades, que potencia uma maior liberdade de escolha e uma rede multirreferencial de opções possíveis. (Pereira, 2016:8).

Se, nas suas origens, os estudantes dos cursos de Ciências da Educação eram profissionais que já atuavam em campos de trabalho, a partir de 2000, por imposição externa e superior, os candidatos portadores do diploma do ensino secundário passaram a ter o ingresso nos cursos de Ciências da Educação pelo exame nacional e o número de vagas disponíveis para titulares de outras habilitações diminuiu. O programa de Complementos de Formação, pelo Decreto-Lei n.º 255/98, através do qual muitos profissionais que não tinham a licenciatura puderam obter o grau em um ano, também reduziu o interesse de outros profissionais em ingressarem na licenciatura, enquanto cresciam as candidaturas de estudantes oriundos diretamente do ensino secundário.

A mudança do perfil do estudante implicou a construção de uma nova identidade das licenciaturas, como formação inicial, logo a seguir ao término do ensino secundário. Como os

primeiros estudantes tinham atuação no contexto de trabalho e ocupavam lugares concretos no mercado de trabalho, havia um trabalho reflexivo sobre as próprias experiências e práticas. A preocupação girava em torno de problemáticas do contexto de trabalho em detrimento do ensino de conteúdos. Todavia, a alteração do perfil dos estudantes obriga os cursos a uma redefinição da sua filosofia de formação, de modo a articular o ensino, a profissionalidade e a empregabilidade.

A diferença substancial entre a primeira fase e a segunda fase das licenciaturas, segundo Vaz (2009), encontra-se na posição do emprego. A segunda fase “tenderia a atribuir à academia um importante mandato na garantia do acesso ao mundo do trabalho” (p. 55), já que diminui a idade dos estudantes e, significativamente, suas experiências profissionais.

A matriz da concepção de formação e da própria praxiologia do trabalho formativo tendia a transferir-se, deste modo, de um trabalho circunscrito ao espaço acadêmico – centrado sobre as pessoas objeto de formação – para um trabalho de procura de reconhecimento de valência formativa em Ciências da Educação – centrado sobre as instituições nas quais o mesmo pudesse profissionalmente operar. (Vaz, 2009: 56)

Com as alterações das concepções, orientações, necessidades e finalidades que norteiam os ciclos de estudo, fica visível que o 1º ciclo se torna cada vez mais profissionalizante, estabelecendo-se a necessidade de definir competências e saídas profissionais para os estudantes.

Se o eixo organizador do 1º ciclo poderia ser o próprio estudante e a concepção de formação centrada no espaço acadêmico cuja preocupação era a mobilização de saberes com os saberes-fazer levados para a sala de aula, em contrapartida, a organização do 1º ciclo foca a relação entre os possíveis contextos de trabalho e o contexto de formação (Vaz, 2009).

Vaz (2009) defende que o Processo de Bolonha representa uma terceira fase do curso de Ciências da Educação. Sendo exigência “de fora” para a universidade, como consequências há, além de um “encurtamento” do curso, a diferenciação da profissionalidade em dois níveis – licenciatura e mestrado – e a necessidade do diálogo interinstitucional para construção da profissionalidade invocando os contextos de trabalho. Surge a necessidade de identificar uma designação profissional e de reequacionar as relações que contextos de formação e de trabalho podem estabelecer (Vaz, 2009).

Estas mudanças implicam transformações, também, nas atividades dos docentes. As mudanças de filosofia de um curso passam pelo trabalho do professor, que altera suas atividades e prioridades em razão dos eixos orientadores das Ciências da Educação. Percebemos que, forçosamente, o professor é atingido por qualquer mudança na organização dos cursos e sofre as consequências das alterações de seus regulamentos, tendo que fazer ajustes em seu trabalho em função dos impactos que sofre a docência universitária.

As mudanças provocadas pelo Processo de Bolonha não são sentidas tanto ao nível das dinâmicas de ensino e suas metodologias, mas antes na intensificação do trabalho pedagógico e nas suas consequências para a atividade docente, como a organização e qualidade do trabalho, tendo em vista as novas características dos estudantes (Lopes, Vaz, Pereira, & Neves, 2010). A quantidade de trabalho aumenta e, em contrapartida, o tempo da formação diminuiu (*idem*).

Ainda Lopes, Vaz, Pereira e Neves (2010) refletem que é necessário ajustar a distância entre o que se pretende na formação dos estudantes e os seus pontos de partida, além de equilibrar a necessidade de respostas e instrumentos práticos por parte dos estudantes. Por exemplo, a relação direta com o campo social e de trabalho e a necessidade de uma iniciação à análise dos fenômenos educativos, considerando a sua construção histórica e sua dimensão social, em uma dimensão mais teórica.

Os autores identificam três tipos de choque para ajustamento do Processo de Bolonha no exercício da docência: a passagem de um trabalho da interioridade para um trabalho da exterioridade; de um trabalho com pequenos grupos de “eleitos” a um trabalho massificado e escolarizado; e a necessidade de um esforço no ensino de competências de investigação que antes já estavam mais presentes e elaboradas nos estudantes. Esse último choque alerta para que, ainda, cabe ao professor ensinar os estudantes a aprender, a procurar o trabalho autónomo. Os dois primeiros chamam a atenção para a adaptação estrutural que se deve fazer para conciliar a democratização do ensino e aquilo que ela evoca, a sua massificação.

Entendemos, assim, que a interferência de ações externas ou políticas que chegam de fora para a universidade alteram o trabalho do professor, constantemente, e que as Ciências da Educação, enquanto campo científico se estabelece, também, de acordo com essas mudanças.

Considerações finais sobre o capítulo...

Identificamos uma articulação intrínseca entre o sistema educacional e a política do Estado. A política educacional responde a um projeto político e os interesses da economia, da política e dos projetos sociais do país, não só atualmente, mas ao longo do tempo. Compreendemos, claramente, que as mudanças da universidade tentam acompanhar as transformações do país e responder aos interesses emergentes da sociedade em que estão inseridas.

Fávero (2006) discorre: “a crise da universidade pode ter relação íntima com o colapso de instituições existentes na sociedade brasileira, que não satisfazem ou não atendem aos interesses da velha ordem e, ao mesmo tempo, ainda não tinham assumido um papel atento a responder às necessidades emergentes” (p.19). A autora abordava a crise dos anos de 1960, no

contexto do Brasil, mas podemos transportar o seu discurso para os períodos em que reconhecemos mudanças na universidade, tanto no Brasil quanto em Portugal. Intrinsecamente relacionadas com a história do país, as mudanças da universidade tentam corresponder às necessidades novas que a antiga ordem não comporta. Dessa forma, compreender esta relação e observar o contexto histórico no qual se estrutura esse projeto educacional faz com que possamos compreender as concepções que referenciam a educação.

Da mesma forma, compreender a configuração da instituição e dos cursos onde trabalham os professores participantes neste estudo permite entender a construção da sua identidade de uma maneira mais completa, visto que a identidade não se constrói de forma estanque, mas sim articulada e implicada no contexto no qual está inserida. Dessa forma, espera-se que este capítulo tenha sido esclarecedor para a discussão do trabalho do professor e da identidade académica ao longo desta tese, nos dois contextos do estudo multicasos.

CAPÍTULO 4

Percurso Metodológico

Introdução

Esclarecemos, no capítulo 1, através da revisão da literatura sobre a temática, as ideias da singularidade e da unicidade, da continuidade no tempo e no espaço. Estas concepções, que dão à identidade um carácter social, de construção ao longo da vida, fazem-nos entender que, como opção metodológica, devemos apontar as narrativas biográficas como principais aliadas na investigação. A abordagem narrativa apresenta grande adequabilidade ao estudo, tendo em consideração que pretendemos compreender a (re)construção das identidades profissionais, que envolve uma articulação interna ao indivíduo e a relação externa do indivíduo com as instituições, a sociedade e com aqueles com que interage (Lopes, 2007).

Ressaltamos a importância de nos situarmos na investigação narrativa. É imperativo referir e esclarecer porque fazemos investigação através da perspectiva das histórias de vida. O que nos levou a escolher esse tipo de investigação? Além de explicar porquê, situar-nos nesta perspectiva também implica justificar como fazemos. Esse é o objetivo do presente capítulo: apresentar o posicionamento epistemológico do estudo e o seu percurso metodológico, esclarecendo o desenho da investigação. Também se destaca a discussão de algumas questões trazidas pelo estudo empírico.

Neste sentido, em coerência com o quadro teórico e adequado aos objetivos da investigação, a seguir explicitamos porque optamos por uma investigação narrativa e como a entendemos. Clarificamos a opção pelo estudo multicase e descrevemos o desenho da investigação, desde os procedimentos de recolha de informação até a análise dos dados. É objetivo deste capítulo, também, caracterizar os participantes do estudo e esclarecer os processos desenvolvidos ao longo da investigação.

4.1. Posicionamento metodológico

Considerando que a presente investigação pretende compreender a (re)construção da(s) identidade(s) académica(s), e entendendo que este é um processo social em constante remodelação e modificação, fruto de relações entre os sujeitos e a sociedade, constantemente atualizadas, destacamos como necessária uma metodologia que recorra a estratégias qualitativas de recolha de informação e produção de dados, que permita o contacto com os protagonistas do fenómeno que estudamos. Ainda nesta esteira, ao pretender ouvir a voz dos professores sobre a sua própria profissão, é preciso recorrer a métodos qualitativos que rejeitem lógicas de quantificação de dados e que compreendam os sujeitos participantes como protagonistas da investigação e que reconheçam na subjetividade a riqueza que os dados quantificáveis muitas vezes podem omitir. Neste aspeto, procuramos partir de uma ideia de alteridade que enxergue

a perspectiva dos sujeitos como um outro participante da pesquisa e fundamental para que ela se desenvolva. Desta forma, procuramos técnicas de recolha de informação e produção de dados que possam contribuir como um espaço de discussão.

Negamos, entre nossos pressupostos epistemológicos, o paradigma positivista da ciência que defende que os processos sociais são factos e devem ser estudados como um objeto a ser investigado, afastados do investigador que os conhece. Os axiomas que sustentam o paradigma moderno da ciência, como o da causalidade, da historicidade e da passividade defendem uma quantificação da natureza, procurando explicar o mundo por meio de números e dados exatos, quantificando o quotidiano. A ciência moderna, apoiada nos números e baseada na estatística, procura a quantificação, promovendo generalizações e universalizações e procurando regularidades e singularidades. O rigor científico, neste paradigma, é aferido pelo rigor das medições (Santos, 2000). Se dentro desta lógica o que não é quantificável não tem relevância científica (*idem*), podemos considerar que os detalhes são perdidos e, com eles, as riquezas que a subjetividade de um estudo pode promover.

Refutando a ideia de Durkheim, de que a sociedade como um todo determina os indivíduos e seus comportamentos, fundamentamo-nos na concepção de Schütz (1987), também, defendida por Campenhoudt (2001), de que os indivíduos são seres sociais, descrevendo e interpretando as experiências quotidianas, seres que não se deixam afetar, passivamente, pela realidade. Habermas (1987) assume que os sujeitos, enquanto atores sociais, podem definir a situação da vida quotidiana e definir-se a si próprios. Posicionamo-nos, assim, num paradigma que recorre a métodos qualitativos de pesquisa, por admitir a imprevisibilidade do quotidiano e por reconhecer a riqueza dos dados não quantificáveis. Correia (1998) afirma que os sujeitos não são apenas objetos, mas têm o poder de se narrarem como discursos e de se construírem nessa narrativa. A busca pela subjetividade, deste modo, não revela o afastamento da realidade, mas significa um novo olhar sobre «se fazer ciência».

Distantes da procura pela imediatez de resultados pontuais e objetivos, o nosso estudo compreende que, para se estudar um fenómeno complexo, é preciso prescindir de um discurso simples e unidimensional (Charlot, 2006). Assim, face à complexidade e às contradições da contemporaneidade, entendemos os métodos qualitativos como uma tentativa de promover um novo olhar sobre se fazer ciência e se produzir conhecimento.

A investigação qualitativa recorre a um plano aberto e flexível, ao assumir a realidade como complexa e contextualizada (Ludke & André, 1986). Sua importância centra-se, segundo Bodgan e Biklen (1994), na ideia de que todos os dados do estudo são importantes e podem contribuir para a compreensão do objeto de estudo, assim como na ideia de que o processo é

tão importante como o resultado. Pensar sobre o projeto de investigação contribuiu para analisar e compreender o fenómeno em estudo.

Bodgan e Biklen (1994) realçam que o conhecimento da investigação qualitativa é construído ao longo do processo, à medida que as informações vão sendo recolhidas e analisadas. Neste tipo de investigação, destaca-se o lugar do sujeito como participante. O diálogo entre o investigador e aquele que é sujeito da pesquisa, é valorizado, e o sentido que os participantes atribuem às suas experiências considera-se fundamental para a investigação.

Se procuramos compreender a (re)construção da identidade académica, num contexto de transformações, a partir dos percursos de vida dos professores, precisamos respeitar a subjetividade dos docentes envolvidos. Dessa forma, “a quantificação tornaria pouco visíveis as trajetórias individuais, a ação e sentimentos individuais que se entendem relevantes” (Silva, 2010), visto que não conseguiríamos alcançar os sentidos que os sujeitos atribuem às suas experiências.

Nossas opções epistemológicas sustentam, portanto, as opções metodológicas feitas, já que o paradigma científico é influenciado por um conjunto de disposições e de aspetos que condicionam a atividade científica (Bourdieu, 2004). A escolha dos métodos de recolha e de análise de informações e de produção de dados devem ser complementares e ir ao encontro dos objetivos do trabalho (Quivy e Campenhoudt, 1998). Assim, a importância de escutar os professores norteia “o pensável e o impensável” (Bourdieu, 2004) na nossa investigação.

Por todos esses motivos expostos, optamos pela investigação biográfico-narrativa. Consideramos que essa abordagem reflete a possibilidade de produção do conhecimento em diálogo. Assim, posicionados dentro de um paradigma fenomenológico-interpretativo, recorreremos à investigação biográfico-narrativa como possibilidade de desenvolver uma epistemologia da escuta (Correia, 2001), envolvendo-nos na temporalidade dos fenómenos (Berger, 1992) frente a outras epistemologias que buscam, somente, descobrir a informação (Pádua, 2011), para realçar a voz dos protagonistas da profissão em estudo e discuti-la. A seguir apresentamos, de forma breve, alguns pressupostos metodológicos da investigação biográfico-narrativa, as histórias de vida na investigação, na área de educação, e algumas de suas características.

4.1.1. Investigação Narrativa

Já abordamos, anteriormente, alguns pressupostos da ciência moderna como a passividade dos sujeitos, as perspectivas de causalidade, de a historicidade dos sujeitos, de uma sociedade que determina os sujeitos. Contudo, a visão pós-moderna realça a construção do sujeito como um processo inacabado. A opção pela visão pós-moderna relaciona-se, entre

outros aspetos, com reconhecer o outro, participante do estudo, como sujeito e não objeto (Santos, 2000) e reconhecer a pluralidade, a instabilidade e multiculturalismo do mundo (Bauman, 1999; Santos, 2000). Reconhecemos a importância epistemológica e social das relações humanas e da construção social do mundo.

Lopes (2011) atenta para o cenário de grandes mudanças e de crise da modernidade nos anos 1980. O desenvolvimento de novas perspectivas surge, também, pela “incompetência da subjetividade moderna para estabelecer relações concretas com os demais e com si mesmo que vão mais além das funções sociais e dos regulamentos”²⁵ (Lopes, 2011: 25). Assim, com uma crítica ao positivismo e a partir do desenvolvimento da investigação qualitativa com seus aspetos mais descritivos e compreensivos, são desenvolvidos os estudos de identidade e novas perspectivas sobre as profissões e os profissionais. Para Hernández (2011), há uma virada narrativa quando a visão pós-moderna enxerga o sujeito como um ser integral, em que a sua vida pessoal e a sua vida profissional se relacionam. Bolívar (2014) intitula a crise do positivismo de virada hermenêutica e aponta para a virada narrativa como a construção, através de uma sensibilidade pós-moderna, de um enfoque biográfico-narrativo. Assim, ultrapassa-se a ideia do sujeito como um ser estável, com “compartimentos estanques” para cada um de seus aspetos, como o intelectual, o emocional, o racional, e o corporal. A viragem narrativa mencionada por Hernández (2011) é a viragem metodológica que Lopes (2011) aponta nos anos 1980 em que é reconhecido o valor da experiência para a construção do conhecimento. Ferrarotti (1988) destaca esta viragem do método biográfico pela necessária renovação metodológica que era demasiado técnica, lógico-formal, mecanicista e objetiva, não dando conta da subjetividade e da complexidade dos fenómenos.

Hernández (2011) e Goodson (2004) explicam que um fator importante para o desenvolvimento desse tipo de investigação foi a posição feminista no desenvolvimento de um pensamento pós-moderno. O uso e a importância da investigação narrativa na Educação se relaciona com essa viragem e novo entendimento sobre o sujeito. Todavia, Hernández (2011) também elenca outros fatores, como: o interesse pelas crenças, pensamentos e trajetórias dos professores, no sentido de que o seu trabalho poderia ser determinante na escola; o papel das emoções e dos afetos para a aprendizagem e para a ação docente; e a complexidade atual que faz com que a investigação em Educação repense e crie novas lógicas de questionar.

A partir dos anos 1970, houve uma valorização dos fatores subjetivos na produção do conhecimento científico em educação, a partir do questionamento de visões tecnocráticas sobre

²⁵ Tradução livre da autora. Original, em espanhol: “La incompetencia de la subjetividad moderna para establecer relaciones concretas con los demás y con uno mismo que van más allá de las funciones sociales y de los reglamentos”

a educação. Assim, através da valorização do significado, da interpretação dos processos, das experiências, por exemplo, surgiu espaço para o desenvolvimento de investigações com recurso aos relatos biográficos. Clandinin e Connelly (1990), em oposição ao formalismo e ao racionalismo técnico, defendem as narrativas como proposta de busca pela subjetividade e como superação do objetivismo. Trata-se de contribuir para um novo olhar para a realidade social que poderia ser invisibilizada pelos regulamentos da cientificidade moderna (Oliveira e Geraldi, 2010), se afirmando como uma reivindicação da presença do sujeito no campo das ciências sociais.

Nos estudos em Educação, o enfoque narrativo tem garantido crescente relevância. Para Hernández (2011), as investigações que recorriam a trajetórias biográficas e autobiográficas de professores tinham como tendência a construção de um novo campo de estudo, o interesse na biografia como guia de reflexão sobre a prática e a experiência, a introdução de mudanças na formação docente e o reconhecimento de que o pessoal está vinculado ao público, além da valorização do estudo nas narrativas como forma de representação da realidade.

A complexificação do sistema educativo, também, evidenciava a complexidade do professor como agente educativo que constrói a sua própria história. A investigação narrativa pode permitir a construção de um conhecimento que leve em conta o sentido de ser e da prática docente (Hernández, 2011). Ao mesmo tempo, os relatos biográficos podem ser vistos como um instrumento crítico para ajudar a criar uma nova abordagem, para ajudar os docentes a se posicionarem, num contexto social tão complexo. Nesse cenário de mudanças, são exigidas novas atitudes profissionais e sujeitos que possam conduzir mudanças, assim como contextos mais flexíveis e conscientes (Lopes, 2011).

Para Lopes (2011), o uso das histórias de vida na educação e na formação está relacionado com o reconhecimento da importância da formação pessoal e da experiência tanto individual como coletiva do quotidiano, contribuindo para a construção de um conhecimento profissional pertinente. Assim, a investigação biográfica pode permitir a construção de um conhecimento profissional nos próprios termos dos professores (Connelly & Clandinin, 1990; Lopes, 2011). Dessa forma, este tipo de investigação, além de fonte de conhecimento, pode ser, também, um meio de intervenção educativa e de desenvolvimento do currículo. De acordo com Lopes (2011), as histórias de vida, também, podem ser usadas para o desenvolvimento pessoal que acompanha o acesso ao conhecimento e à aprendizagem profissional. O uso da investigação biográfica com docentes pode contribuir tanto para a aprendizagem dos estudantes quanto para a formação dos próprios professores, visto que o conhecimento da história da profissão, afirma-se como importante para o seu desenvolvimento. Assim, observa-se a importância da investigação narrativa para melhorar a prática, melhorar a aprendizagem, a formação, o

desenvolvimento pessoal, o conhecimento da profissão e o autoconhecimento do professor, por exemplo.

Uma das especificidades da investigação narrativa relaciona-se com o valor dado à experiência. A investigação narrativa pode ser definida como uma epistemologia de investigação “onde se localiza a valorização da experiência (com a sua carga emotiva, pessoal e biográfica) como fonte de conhecimento, e o papel das emoções e dos afetos como um poderoso componente do processo cognitivo”²⁶ (Hernández, 2011: 16). Leite (2011) aponta a experiência e a sua recuperação como uma opção política de emancipação e de conhecimento. “A experiência de cada dia negada em outros tempos é a fonte principal de conhecimento e a negação do passado também se recupera mediante as histórias de vida”²⁷ (Leite, 2011: 176). Para Lopes (2011), há uma mudança social e epistemológica em que a experiência, negada pela ciência moderna, passa a ser fonte de conhecimento de si, do outro e do mundo. Para a autora, falar em experiência é falar em duração, temporalidade, historicidade, memória e aprendizagem, ainda, que nem sempre haja uma reflexão consciente sobre esses aspetos.

A narração da experiência, ao resgatar o passado, possibilita pensar o futuro. Para Lopes (2011), a possibilidade de recuperar a dignidade do passado possibilita uma perspetiva temporal futura e gera uma capacidade de projeto. “Não há imaginação, projetos ou utopia sem memória. De memória – biográfica, de acordo com Damásio (1999) – nasce o futuro intencional e significativo”²⁸ (p. 25).

Dentro dos estudos com histórias de vida, trabalhamos com as narrativas construídas a partir de entrevistas semiestruturas de tipo biográfico. Recorrer aos relatos biográficos é uma forma de “construir uma metodologia de investigação (uns óculos para olhar a realidade e atuar sobre ela) que seja mais sensível ao contexto, que nos ajude a compreender algo tão intensamente pessoal como o ensino e o seu contexto social, tecnológico, económico, político e cultural”²⁹ (Hernández, 2011). A investigação narrativa possibilita entrar numa dimensão emotiva e aceder a experiência humana, as ações e intenções, os desejos, os sentimentos, as

²⁶ Tradução livre da autora. Original, em espanhol: “donde se localiza la valoración de la experiencia (com sua carga emotiva, personal y biográfica) como fuente de conocimiento, y el papel de las emociones y los afetos como um poderoso componente del proceso cognitivo.”

²⁷ Tradução livre da autora. Original, em espanhol: “La experiencia de cada día negada en otros tiempos es la fuente principal de conocimiento y la negación del pasado también se recupera mediante las historias de vida”.

²⁸ Tradução livre da autora. Original, em espanhol: “No hay imaginación, proyectos o utopía sin memoria. De memoria – biográfica, de acuerdo com Damásio (1999) – nace el futuro intencional y significativo”

²⁹ Tradução livre da autora. Original, em espanhol: “construir una metodología de investigación (una gafas para mirar la realidad y actuar sobre ella) que sea más sensible al contexto, que nos ayude a comprender algo tan intensamente personal como es la enseñanza y su contexto social, tecnológico, económico, político y cultural”

crenças, os seus valores. Para Hernandez (2011), a finalidade da investigação narrativa é conectar as narrativas pessoais e biográficas com o contexto sócio-cultural, histórico e institucional no qual estão inseridos. Essa conexão é o elo entre o individual e o coletivo.

Ao prever o respeito à subjetividade e ao sujeito, enquanto protagonista da própria história e da construção da sua identidade, optamos pelas narrativas do tipo biográfico para compreender esta construção em sua duração. As narrativas permitem explorar os tempos do passado, do presente e do futuro e possibilitam estudar um fenómeno – no nosso caso a (re)construção da identidade profissional – durante o percurso (Bertaux, 2010), o que se revela fundamental ao considerarmos que o processo de (re)construção da identidade académica emerge de diferentes articulações do sujeito consigo próprio, com os outros e em diferentes etapas da sua vida. De acordo com Brannen e Nielsen (2011), ao conhecermos passado, presente e futuro podemos conhecer experiências, interpretações e projetos. As entrevistas de tipo biográfico devem ser vistas, não só como a possibilidade de aceder “não só às experiências biográficas dos participantes, mas como eles experienciaram, interpretaram e racionalizaram cada situação”³⁰ (Caetano, 2014: 231).

Nosso interesse pela abordagem narrativa acompanha a relevância das trajetórias dos professores e de seus percursos pessoais para este estudo. Entendemos que o processo de (re)construção da identidade profissional, assim como o processo de formação de professores, é uma ação permanente. Os professores se (re)constroem professores no quotidiano, tecendo experiências e sentidos da profissão no dia-a-dia (Süssekind e Garcia, 2011), em múltiplos contextos (Alves, 2002), através das suas redes de sujeitos e de conhecimentos (Oliveira, 2003). “As narrativas de si mesmos na perspectiva da formação profissional sustentam-se, teoricamente, na necessidade de ouvir o que os praticantes da vida cotidiana (Certeau, 1994) têm a dizer (relatos e memórias)” (Süssekind, 2011, p.22).

Nesta esteira, podemos aproveitar os significados que os professores atribuem às suas experiências, o que nos garante poder refletir a respeito da sua identidade e da sua profissão. Outra expectativa do método é despertar nos professores a vontade de refletir sobre seus percursos profissionais e de contar a profissão (Nóvoa, 1995). Deste modo, as entrevistas semiestruturadas para recolha de narrativas de tipo biográfico permitem uma forma de exposição de si e de partilha, sendo também um meio de produção de conhecimento profissional pelos próprios professores (Lopes, 2001), entendidos por nós como praticantes da vida quotidiana (Certeau, 2004).

³⁰ Tradução livre da autora. Original, em inglês: “way of accessing not only people’s biographical experiences but also and especially how they experienced, interpreted and rationalized each situation”

O diálogo afirma-se na interlocução entre o sujeito que narra sua história para o sujeito que a escuta, atentando-se para todos os detalhes, visto que não se estabelece uma relação com o gravador (Ferrarotti, 1983). As histórias de vida, portanto, são narradas na presença de um outro. Por muitas vezes, os participantes de estudos que utilizam as histórias de vida podem ter vergonha ou receio de que a história das suas vidas não tenha importância para o estudo. Ao narrar-se, o participante se mostra para o outro, deixa a vida história visível para um processo de aprendizagem progressivo, aberto e flexível (Lopes, 2011).

De acordo com Pereira (2010), a entrevista de tipo biográfico se baseia numa concepção hermenêutica, recorrendo metodicamente, à autorreflexão. Assim, a entrevista biográfica procura “o acesso ao conhecimento através de uma hermenêutica da interação recíproca entre observador e observado” (Pereira, 2010: 344).

A investigação narrativa apresenta-se como pertinente aos estudos da identidade, visto que “entendemos as biografias como expressão da construção da identidade pessoal em contextos sociais e culturais determinados”³¹ (Rivas Flores & Cortés González, 2013: 16). Defendemos que a narrativa de si mesmo é uma interpretação que, através da possibilidade de reviver e de refletir sobre uma ação, permite a consciência de si mesmo, das suas práticas e das suas relações.

Falamos do que somos, mas também de quem somos e porque e como chegamos a essa condição. Vivemos tempos especiais, com muitas mudanças. No caso de alguns de nós, passamos da ditadura à democracia, outros mudaram as suas formas de vida, em outros casos foram tomadas decisões que mudaram as trajetórias. Há diversidade, mas também comunhão: nos sentimos comprometidos com um projeto de trabalho, que por sua vez está impregnado de formas de vida e compromissos sociais, políticos, culturais e educativos. Em qualquer caso, o narrado é uma reconstrução do que fomos, expressado desde o que somos. Portanto, não falamos de nosso passado, mas do nosso presente e do nosso futuro.³² (Rivas Flores & Cortés González, 2013, p. 13)

Destacamos, ainda, a importância das narrativas para conhecer, além de tempos distintos, lugares e espaços diferentes. A narrativa traz em si, não só a história de uma pessoa, mas do contexto que a rodeia, da sua sociedade, comunidade, da sua profissão, por exemplo.

³¹ Tradução livre da autora. Original, em espanhol: “las biografias las entendemos como expresión de la construcción de la identidad personal en unos contextos sociales y culturales determinados”

³² Tradução livre da autora. Original, em espanhol: “Hablamos de lo que somos, pero también de quién somos y por qué y cómo hemos llegado a esta condición. Hemos vivido en tiempos especiales, con muchos cambios. En el caso de algunos de nosotros hemos pasado de la dictadura a la democracia, otros han cambiado sus formas de vida, en otros casos se han tomado decisiones que han cambiado las trayectorias. Hay diversidad, pero también comunión: nos sentimos comprometidos con un proyecto de trabajo, que a su vez está impregnado de formas de vida y compromisos sociales, políticos, culturales y educativos. En cualquier caso, lo narrado es una reconstrucción de lo que fuimos, expresado desde lo que somos. Por tanto no hablamos de nuestro pasado, sino de nuestro presente y de nuestro futuro.”

Para Rivas Flores e Cortés González (2013), reconstruir a experiência começa por um diálogo consigo mesmo e com os outros. Na narrativa de si próprio, o participante fala de si, mas do seu tempo, do seu entorno, do seu grupo de referência, da sociedade, da escola onde se formou, da universidade onde trabalha.

não só falamos de cada um de nós, mas do nosso tempo, dos nossos entornos, dos nossos grupos de referência... Em suma, falamos da sociedade em que vivemos e estamos vivendo e da escola em que estudamos e em que agora trabalhamos. A temática que emerge é complexa, mas necessária para fazermos melhores investigadores, melhores educadores e, sobretudo, melhores pessoas.³³ (Rivas Flores & Cortés González, 2013, p. 12).

“O indivíduo não reflete o social, mas apropria-se dele, mediatiza-o, seleciona-o e volta a traduzi-lo, projetando-o na dimensão psicológica da sua subjetividade; a biografia permite ler a realidade a partir do ponto de vista do indivíduo historicamente determinado” (Pereira, 2010: 342). Para Ferrarotti (1988), a biografia reivindica uma unicidade e uma historicidade absolutas. O método biográfico procura essa especificidade e essa unidade do sujeito em detrimento de uma generalidade. Não se pretende usar as histórias de vida como casos, como ilustrações ou como exemplos para confirmar alguma análise. Pretende-se uma reapropriação singular do universal, social e histórico através da historicidade do indivíduo. Para Ferrarotti (1988), o sujeito, a partir da mediação do seu contexto social, totaliza uma sociedade. Por uma razão dialética, é possível ter acesso ao universal e ao geral, isto é, à sociedade, através do individual e do singular, a história de um sujeito.

É possível compreender que os pensamentos e os sentimentos, ainda que pareçam subjetivos, são sempre enquadrados e influenciados pela biografia, pela situação social e pelo contexto histórico no qual o sujeito está inserido e se desenvolve. Podemos entender a esfera pública e coletiva dentro da biografia de um participante. As diferentes narrativas trazem, consequentemente, diferentes perspetivas para o estudo.

Bolívar (2006), nesta mesma linha, nos ensina que, ao narrar-se, o sujeito reconstrói as situações e experiências vividas, incluindo a sua própria interpretação. Goodson (1992) defende que para entender o conhecimento prático do professor, é fundamental não ignorar a sua dimensão pessoal, sendo, ambos aspetos, partes do percurso biográfico do docente. Neste aspeto, revelam-se importantes os estudos com histórias de vida e com narrativas do tipo

³³ Tradução livre da autora. Original, em espanhol: “no sólo hablamos de cada uno de nosotros, sino de nuestro tiempo, de nuestros entornos, de nuestros grupos de referencia... En definitiva hablamos de la sociedad en la que hemos y estamos viviendo y de la escuela en la que hemos estudiado y en la que ahora trabajamos. La temática que emerge es compleja, pero necesaria para hacernos mejores investigadores, mejores educadores y, sobre todo, mejores personas”

biográfico. “Contar a sua vida é contar uma intriga suscetível de guiar a seleção dos episódios e o seu encadeamento, de personagens e da sua influência. É construir uma intriga que articula estes dois níveis e que permite «dar um sentido» à sua vida, ao mesmo tempo que uma direção e um significado compreensíveis para o outro” (Dubar, 2006, p.192).

As experiências vivenciadas, trazidas pela investigação biográfico-narrativa são, assim, uma fonte rica de conhecimento, porque permitem a análise das experiências no mundo, num determinado contexto social, cultural e institucional (Moreira, 2011). Nesta ação narrativa, em que o sujeito narra suas experiências e as ressignifica, há uma produção de significados numa compreensão dialógica (Dubar, 2006).

Para González (2013), “atender a subjetividade, é abrir as portas à noção de coletividade”³⁴ (p.189). “El hecho de primero relatar al outro/a sobre uno mismo, genera una noción distinta donde el diálogo nos sitúa em um prisma diferente, social, interrelacional y probablemente más complejo pero, al mismo tempo, más comprensible. (p. 189).

“Os lugares de onde falam os discursos que as entrevistas biográficas nos disponibilizam são, assim, os lugares da subjetividade, da prática e da interação sociais, isto é, são sobretudo os lugares do mundo da vida” (Pereira, 2010: 343).

4.2. A dinâmica da investigação

4.2.1. Problemática e objetivos

Apresentados os pressupostos epistemológicos deste estudo, passamos a clarificar o desenho da investigação e os seus procedimentos. Justificamos porque fizemos investigação para, a seguir, esclarecer como a fizemos, de forma a evidenciar as opções tomadas.

Considerando o exposto, ao longo do enquadramento teórico deste projeto de investigação, identifica-se um cenário de transformações no ensino universitário sob os ideais do managerialismo e do capitalismo académico, que dá ao mercado poder para regular as relações com o conhecimento. Estas mudanças alteram as identidades académicas, que precisam dar respostas às exigências mercadológicas, acrescentando a função de responder ao desenvolvimento económico, por exemplo. Nosso estudo surge, neste contexto, problematizando como se (re)constroem essas identidades.

O objetivo geral do estudo era compreender a reconstrução das identidades académicas no atual contexto de mudanças do Ensino Superior. Outros objetivos centravam-se em: promover uma reflexão sobre a docência universitária atualmente; mapear as quatro dimensões

³⁴ Tradução livre da autora. Original, em espanhol: “atender a la subjetividade, es abrir las puertas a la noción de colectividad”

do trabalho do professor dentro das identidades académicas, isto é, o lugar e o espaço da investigação, do ensino, da transferência do conhecimento e da gestão na identidade académica; pretendeu-se discutir o significado que os professores atribuem à docência universitária; e identificar expectativas considerando o presente e o futuro da universidade.

4.2.2. Estudo multicasos

O desenho da investigação assumiu a forma de um estudo multicasos. Considerando que a identidade é reconstruída por vários aspetos e que o contexto é um destes, identificamos como pertinente compreender as identidades dos professores do Ensino Superior a partir de um estudo multicasos, em particular de uma universidade brasileira e de uma universidade portuguesa.

O estudo focou dois contextos específicos, visando identificar o que há de mais essencial e característico neles quanto à identidade académica, ou melhor, às identidades académicas, podendo ser consideradas, assim, as diferenças entre as identidades de professores universitários, inclusive dentro de um mesmo contexto.

Salientamos que o estudo não pretendeu fazer uma comparação entre as duas realidades, mas objetivou investigar cada caso de forma a compreender as identidades académicas nos dois locais, procurando entender como as identidades podem sofrer influência de diferentes aspetos, como o social e o cultural, e se há interferências e influências do cenário e do contexto profissional em que se vive. Assim, admitimos a compreensão das particularidades dos casos em estudo como ponto de partida para o estudo das identidades académicas.

A escolha de um estudo multicasos é justificada pela possibilidade de focar o fenómeno estudado em dois contextos sociais, culturais, institucionais e espaciais, podendo compreender aquilo que é específico de cada um, o que podemos identificar como determinado pelo contexto (Amado e Freire, 2013). Lüdke e André (1986) apontam para a possibilidade de conhecermos, através do estudo de caso, aquilo que é único de um contexto e aquilo que emerge como semelhante em contextos diferentes. Entre as características elencadas pelas autoras como definidoras do estudo de casos, elencamos quatro que justificam a nossa escolha:

Os estudos de caso a) respeitam a descoberta, aceitando novos elementos e aspetos importantes para a investigação, além dos pressupostos de um enquadramento teórico inicial; b) destacam a interpretação em contexto, visto que consideram as características da instituição, da sociedade, dos recursos materiais e humanos, entre outros aspetos; c) investigam a realidade de forma completa e profunda; e d) recorrem a distintas fontes de informação (Lüdke e André, 1986). De acordo com Smith, Rattray, Peseta e Loads (2016), a especificidade do contexto

contribui para entender o fenómeno em estudo, por possibilitar o conhecimento profundo de um determinado aspeto.

Amado e Freire (2013) explicitam que os estudos de caso não eram muito valorizados em investigações de carácter quantitativo, numa crítica aos seus critérios de validade e credibilidade, associados à falta de rigor científico. Contudo, os autores alertam para um movimento de valorização de abordagens críticas e interpretativas face a paradigmas que defendem uma teoria ecológica de compreensão dos fenómenos sociais. Desta forma, dentro dos nossos pressupostos epistémicos e metodológicos, consideramos que o estudo multicase contribui para a construção de um conhecimento contextualizado (Morgado, 2013), já que “pela sua natureza holística, tendem a refletir a complexidade dos fenómenos que estudam” (Amado e Freire, 2013, p.123).

Esta complexidade dos fenómenos pode ser alcançada com uma rigorosa e pormenorizada discussão dos dados empíricos. Para garantir um estudo aprofundado e para respeitar a complexidade do fenómeno da (re)construção das identidades, recorreremos a recolha de informação e de produção de dados sempre de forma contextualizada e dinâmica, utilizando, assim, diferentes fontes de evidências (Yin, 2008).

Para conseguir refletir a respeito destas questões e discutir sobre outros questionamentos que acompanham o desenvolvimento da investigação, foi preciso selecionar métodos de recolha e de tratamento de informação que respeitassem os pressupostos da investigação. Assim, podemos apontar as entrevistas semiestruturadas de tipo biográfico e a análise de documento como técnica às quais o nosso estudo de casos múltiplos recorreu.

O estudo no Brasil e em Portugal permitiu compreender as aproximações ou os distanciamentos entre os significados que os professores atribuem às transformações do seu trabalho. Considerando as diferenças da trajetória profissional de cada professor, podemos identificar modos de sentir e de significar estas mudanças? Que acontecimentos marcam/marcaram a docência? O que mantém o sentido e como pode ser entendido o papel do professor universitário? Entre os questionamentos que norteiam nossos objetivos, encontramos a dúvida se os professores aceitam uma identidade que lhes é imposta, marcada pela fragmentação do trabalho e pelo controlo do mercado sob a universidade, caso sintam essa fragmentação. Os professores que iniciaram a carreira há pouco tempo, por terem iniciado a profissão em um momento de transformação, assumem uma identidade mais flexível que a identidade profissional dos professores mais antigos?

Magalhães (2004) alerta para o facto de que um estudo de casos não deve ser usado para “preencher o quadro teórico que construímos com o material adequado” (p. 204). Também destaca que a articulação entre o estudo de casos e o quadro teórico de uma investigação

“constitui um processo ou um diálogo permanente que só se consuma no fim da investigação e do qual emergem transformados, tanto o quadro teórico, como os estudos de caso que lhe procuraram dar corpo empírico” (Santos, 1993: 12)” (Magalhães, 2004: 204)

A escolha dos casos foi alinhada com os objetivos e a problemática do estudo, obedecendo ao primeiro critério de escolha definido por Stake (2007): “maximizar o que podemos aprender” (p.20). Entretanto, entendemos como fundamental o segundo critério de escolha de casos exposto por Stake, referente à duração e ao tempo da investigação, ao acesso do investigador aos contextos e ao acolhimento da investigação pelas instituições. A seguir abordamos as justificativas de escolha das universidades e das áreas científicas dos dois casos em estudo.

4.2.3. Os dois casos em estudo

Os dois casos de estudo são Brasil e Portugal, nas áreas de Pedagogia e de Ciências da Educação, respetivamente. A motivação inicial para o estudo foi o aprofundamento do estudo desenvolvido no âmbito do mestrado da investigadora, que envolvia Portugal. A proposta desta investigação foi a de continuar com a instituição portuguesa já estudada no mestrado e alargar o campo empírico para outro país e outra instituição.

A primeira instituição, a universidade portuguesa, portanto, tem a justificativa da sua escolha assente na investigação realizada anteriormente, que promoveu um conhecimento da autora sobre a instituição e algumas dimensões importantes de seu histórico através da narrativa biográfica de quatro professores, o que possibilitaria uma discussão mais aprofundada no âmbito do doutoramento. Esse interesse baseia-se no facto de que é em Portugal que a investigação é desenvolvida. Para possibilitar o estudo entre contextos diferentes, a respeito da docência universitária, a escolha da segunda instituição, a brasileira, justifica-se pela possibilidade de recolha empírica no país, tendo em consideração a possibilidade de acesso, o interesse em aprofundar conhecimento sobre esse país e a facilidade da língua, compartilhada entre as duas nações.

Apesar da grande oferta de ensino privado nos dois contextos, sendo até mesmo superior à oferta pública no caso brasileiro (tanto em número de estabelecimentos quanto em número de inscritos), como visto no capítulo 3, a opção pela universidade pública foi feita, tendo em consideração a nossa conceção de educação como bem público, que poderia ser confrontada em um estabelecimento particular que tem, supostamente, uma lógica empresarialista mais explícita. Do mesmo modo, embora haja uma diversidade de tipos de instituição de Ensino Superior, sendo, em Portugal, o número de estabelecimentos de ensino politécnico maior que o número de universidades (apesar de a universidade ter maior número de estudantes inscritos),

justificamos a escolha pela universidade como instituição onde, necessariamente, é desenvolvida, também, a investigação como dimensão obrigatória do trabalho docente.

Assim, as duas instituições participantes da pesquisa caracterizam-se por serem públicas, consideradas universidades de excelência e com grande qualidade académica, localizadas em cidades de grande importância económica e cultural para os seus países.

Além da influência do contexto e da instituição, reconhecemos que também é importante a área científica dentro da qual trabalham. Harris (2005) lembra que a universidade, na idade média, tinha autonomia institucional e valorizava o estudo e o discurso crítico, tendo como principal foco o ensino. Tendo a universidade sido, posteriormente, dividida entre as áreas científicas, a identidade académica passa a ser vinculada mais ao próprio campo científico do que à instituição. Diferentes campos científicos desenvolvem diferentes formas de entender, criar e valorizar o conhecimento (Bleiklie & Byrkjeflot, 2002). Por isso, um estudo entre áreas diferentes poderia trazer resultados diferentes quanto à análise da identidade académica.

Interessou-nos, sobretudo, como critério para escolha dos cursos e das instituições, estudar áreas da Educação, responsáveis pela formação de professores ou pela formação de agentes educativos, profissionais com competências para trabalhar no contexto de educação formal, não formal e informal. O interesse nesse aspeto, prende-se com o facto de que as mudanças sofridas no Ensino Superior têm, também, efeitos nos outros níveis de ensino. Ou melhor, as mudanças às quais assistimos no Ensino Superior não são exclusivas desse nível de ensino, mas têm efeito em todo o sistema educativo de um país. Assim, as pressões e a avaliação que os professores do Ensino Superior sentem, por exemplo, também podem ser sentidas pelos estudantes que eles formam, na atuação profissional no âmbito escolar, por exemplo. Os participantes formam, assim, estudantes que terão que lidar com algumas dessas mudanças nas suas práticas e nos seus quotidianos. Assim, o trabalho dos professores tem como objeto outros trabalhos em crise.

Nesse sentido, as áreas dos dois casos são Ciências da Educação, em Portugal, e Pedagogia, no Brasil, visto que entendemos que

a crise dos professores é especialmente intensa (mesmo mais intensa do que a de outras profissões relacionais, dada a qualidade e a centralidade do conhecimento na profissão docente), mas também que para eles o período de transição é especialmente difícil (pois é a sua própria matéria de trabalho que se encontra em crise). (Lopes, 2008b, p.73)

4.2.4. Percurso metodológico

Garantida a explicação da escolha por um estudo multicase e da importância da investigação narrativa, considerando o quadro teórico e os objetivos deste estudo, passamos a clarificar o seu percurso metodológico.

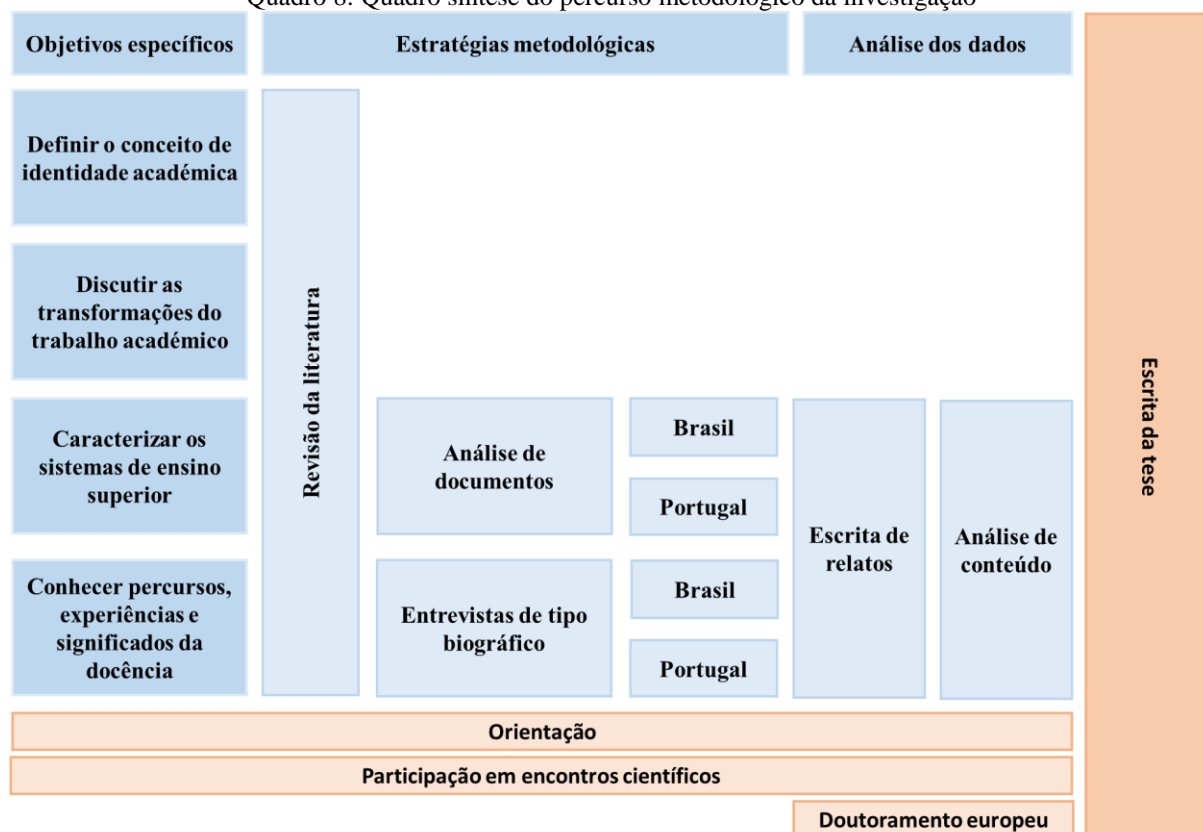
A revisão da literatura foi feita ao longo de todo o processo investigativo, sem ter cessado, para que houvesse, sempre, uma atualização do estado da arte e para melhor enquadramento e entendimento da temática em estudo, em diferentes contextos. Assim, foram selecionados e lidos diversos artigos e livros, considerando publicações em língua portuguesa, língua espanhola, língua inglesa e língua francesa. Foram utilizadas bases de dados nacionais e internacionais para procura de artigos, textos e livros, em diferentes contextos.

Ao longo do processo de investigação, as participações em cursos e em encontros científicos, como conferências, congressos, para discussão de resultados parciais, também, se destacaram como possibilidade de contacto com outros investigadores e com o aumento da rede de conhecimento e de procura por mais autores e referências tanto no campo teórico quanto no campo metodológico.

O doutoramento europeu na Universidade de Málaga significou a possibilidade de participação no grupo de investigação “Profesorado, comunicación e investigación Educativa” e imersão nos seus estudos de investigação biográfica. A investigação narrativa e o compromisso com a escola pública são identidade do grupo e o envolvimento da investigadora implicou o acesso à biblioteca, aos artigos e livros dos investigadores do grupo e a reuniões e conversas com eles. O doutoramento europeu contribuiu para reflexões acerca das opções metodológicas e epistemológicas da investigação narrativa e para o aprofundamento teórico da investigação narrativa.

Como estratégias de recolha de informações, optamos pela análise de documentos e pelas entrevistas de tipo biográfico para construção de narrativas. A análise de documentos permitiu o entendimento da evolução e da configuração atual do sistema de Ensino Superior brasileiro e do sistema de Ensino Superior português. A realização das entrevistas foi feita em dois momentos. Primeiro, no Brasil e depois em Portugal. A análise foi feita depois de todo o material ser transcrito. A análise envolveu dois momentos: a análise de cada entrevista e a construção de uma narrativa para cada participante; e a análise de conteúdo de todas as entrevistas.

Quadro 8: Quadro síntese do percurso metodológico da investigação



4.3. Dispositivos de recolha de informações

4.3.1. Análise de documentos

Por admitir que a identidade académica está relacionada com o contexto de trabalho e a instituição à qual o professor está vinculado, consideramos que, além da trajetória dos sujeitos envolvidos na investigação, era pertinente desenvolver um estudo sobre o histórico das instituições, seus estatutos, suas prioridades, seus princípios norteadores e suas reformas.

Considerámos no estudo aprofundar a história do próprio Ensino Superior num sentido mais amplo, para entender os objetivos nacionais e as funções da universidade pública, a fim de compreender melhor a trajetória da profissão docente nas universidades onde trabalham os participantes na pesquisa. Para isso, foi inevitável a análise de documentos, como os estatutos da carreira docente e documentos referentes a reformas que interferem na estrutura do Ensino Superior e no trabalho docente.

A análise de documentos começou, a partir da seleção dos documentos a serem analisados. Interessavam-nos a configuração do Ensino Superior e as condições do trabalho docente. Considerando que a história do Ensino Superior pode nos informar sobre os ideais desse nível de ensino hoje em dia, pareceu pertinente fazer uma análise de documentos ao longo do tempo, como reformas relativas ao Ensino Superior e outras legislações referentes ao sistema

educativo como um todo. Posteriormente, foi feita a análise dos documentos selecionados, destacando-se, na leitura de cada documento, os tópicos interessantes ao estudo e referentes à docência universitária. A análise foca primeiramente no conteúdo que os documentos contêm e envolve um tipo de análise de conteúdo (Prior, 2008).

A análise de alguns documentos foi considerada exaustiva para apresentação nesta tese. Dessa forma, ainda que tenham colaborado para a compreensão da história e da configuração do ensino superior, alguns documentos não estão presentes na tese. Os outros, incluídos na apresentação dos dois casos da tese, estão listados nas tabelas abaixo.

Tabela 7: Documentos analisados no âmbito brasileiro

Documentos brasileiros	
<ul style="list-style-type: none"> Decreto n.º. 14343 de 1920 Decreto n.º. 19850, de 1931 Decreto n.º. 19851, de 1931 Decreto n.º. 19852, de 1931 Constituição Federal de 1934 Decreto n.º 6823/34 Lei n.º 452, de 5 de julho de 1937 Decreto-lei n.º. 1.190/39 Lei n.º. 5.540/68 Constituição Federal de 1988 Lei n.º. 9.394/96 Lei n.º. 4.151/03 Portaria n.º. 068/04, CAPES 	<ul style="list-style-type: none"> Resolução CNE/CP n.º. 1 de 15 de maio de 2006 Lei n. 5343 de 2008 Relatório da avaliação quadrienal 2007, MEC Lei n.º. 6328/2012 Lei n.º. 13.005/2014 PEC 241/2016 Resolução n.º. 08/2016 Lei n.º. 7423 de 2016 Sinopses Estatísticas da Educação Superior Edital de processo seletivo Ficha de avaliação de cursos Estatuto das Universidades Brasileiras

Tabela 8: Documentos analisados no âmbito português

Documentos portugueses	
<ul style="list-style-type: none"> Decreto n.º. 93 de 22 de abril de 1911 Estatuto Universitário, de 1918 Estatuto da Educação Nacional, de 1968 Reforma Veiga Simão, Lei 5/73 Decreto-Lei n.º. 402 de 1973 Decreto-Lei n.º. 270/75 Decreto-Lei n.º. 513, de 1979 Lei n.º. 46 de 1986 Lei 108/88 Lei 54/90 Comunicado de Erevan Comunicado de Berlim Declaração de Bolonha Declaração de Sorbonne 	<ul style="list-style-type: none"> Magna Carta Edital para o concurso a professor catedrático Edital de processo seletivo para professor assistente Regulamento de Avaliação e Financiamento de Unidades de Investigação 2013. Regulamento de avaliação e financiamento plurianual de unidades de I&D 2017. Referenciais para os sistemas internos de garantia da qualidade nas instituições de Ensino Superior. Estatísticas da Educação 2015/2016 Guia de Avaliação das unidades de Investigação e Desenvolvimento 2017-18

O objetivo da análise de documentos é conhecer melhor a historicidade e a situação atual da instituição e a trajetória do Ensino Superior dos países estudados, de forma a identificar e analisar uma possível articulação dos três trajetos – Ensino Superior, instituição e professores. Esta análise de documentos foi complementar à leitura e análise da literatura publicada sobre os dois sistemas de Ensino Superior e está integrada no capítulo 3.

4.3.2. Entrevistas de tipo biográfico: procedimentos

4.3.2.1. Seleção dos participantes

Assumimos que a investigação realizada é *com* professores e não *sobre* eles, já que os admitimos como sujeitos participantes no estudo, numa relação participativa que os retira da condição de “objetos de estudo” (Pendlebury e Enslin, 2002).

Para tornar clara a delimitação dos sujeitos participantes da pesquisa, recorreremos à definição de Sousa (2005). A autora define “comunidade académica” como o conjunto de professores, da universidade, “que estabelecem uma relação essencial com o conhecimento considerado como um bem público, produto da liberdade académica e da sua posição numa esfera pública, privilegiando a autonomia académica, baseada na independência em relação ao estado e ao mercado e fundando-se num contrato com a sociedade” (p.1). Evidenciamos que, em nosso trabalho, procuramos compreender a identidade académica de professores do ensino universitário, indicando que não incluímos, como participantes, investigadores e/ou outros funcionários da universidade.

Entre estes professores universitários, havia alguns critérios para seleção. Pretendia-se entrevistar professores envolvidos em diferentes campos de investigação dentro da mesma área científica, com diferentes tempos de serviço, seja em início de carreira, no meio ou no encaminhamento para o final, e com diferentes áreas de formação inicial, e representantes dos dois géneros. O estudo de Guzmán-Valenzuela e Barnett (2013) abrange a identidade académica nas universidades públicas e privadas. Os autores selecionaram académicos de forma a garantir uma diversidade de características de género, disciplina, anos de experiência, tipos de contrato e papéis que assume.

A justificativa para esses critérios é a de que se acreditava que eles poderiam trazer pontos de vista diferentes a depender da fase profissional que o professor vive, das mudanças que ele já vivenciou na carreira e do período em que ingressa como docente na universidade. Assim, poderíamos partir da hipótese de que um professor recém-admitido sente a (re)construção da identidade como algo natural, visto que já ingressa na universidade num contexto de mudanças, num período de constante intensificação do trabalho. Na mesma lógica, poderíamos supor que um professor mais antigo pudesse sofrer de forma mais intensa estas mudanças, considerando que já experienciou momentos históricos marcados por maior autonomia da universidade e do trabalho docente.

Apesar de os critérios de seleção dos participantes na investigação serem cientificamente relevantes, dentro do quadro teórico, e adequados aos objetivos do estudo, os critérios que são desenvolvidos na prática relacionam-se, ainda, com a disponibilidade e com a disposição dos professores em participar no estudo e a facilidade de acesso a eles.

No caso brasileiro, o contacto com os participantes foi feito a partir de uma professora que, também, é participante no estudo e que, na condição de coordenadora de uma área de investigação, entrou em contacto com professores do seu departamento e de outros departamentos para apresentar a investigadora. No caso português, o contacto foi estabelecido por uma das professoras orientadoras do estudo.

No Brasil, entrevistamos 13 professores de um universo de 93 professores da Faculdade de Educação. Em Portugal, entrevistamos 6 professores e aproveitamos, com o consentimento³⁵ e aprovação dos professores envolvidos, as entrevistas de tipo biográfico concedidas por 4 professores da mesma universidade no âmbito do mestrado da investigadora. São, assim, 13 participantes do contexto brasileiro e 10 participantes no caso português.

No estudo de Korhonen e Törma (2016), há 11 participantes da pesquisa, entrevistados sobre seu desenvolvimento profissional. Os autores assumem que a amostra em pequena escala não tem pretensão de generalizar os resultados, mas ajudam a uma reflexão e a repensar o objeto de estudo. “Através de uma análise qualitativa é possível tornar um fenómeno visível, mas não é alcançável ou necessário generalizar os resultados. Os resultados, contudo, implicam alguns insights e entendimento do compromisso dos estudantes com a docência universitária”³⁶ (Korhonen & Törma, 2016).

4.3.2.2. Caracterização dos participantes

Na presente investigação, os participantes são todos professores de uma universidade pública, contratados a tempo inteiro e possuem, todos, o título de doutor. Fazem parte, entretanto, de diferentes categorias profissionais. Todos os professores participantes no estudo têm uma situação estável como trabalhadores da universidade. Tanto no caso brasileiro como no caso português, todos foram aprovados em concurso público para professor da universidade.

Os professores do curso de Pedagogia da universidade brasileira são divididos por departamentos, baseados em áreas de investigação e de ensino. Por sua vez, os professores de Ciências da Educação podem ser divididos em relação às suas áreas de investigação. A presença de professores de áreas diferentes foi um critério para a seleção dos participantes.

Na universidade brasileira, na altura das entrevistas, havia 93 professores concursados. Desses, entrevistamos 13. Dos 93, são 30 homens e 63 mulheres. No nosso estudo,

³⁵ O modelo de termo de consentimento informado utilizado encontra-se em apêndice (Apêndice 1).

³⁶ Tradução livre da autora. Original, em inglês: “By using qualitative analysis it is possible to make a phenomenon visible, but it is not achievable or necessary to generalize the results as such. Our findings did nevertheless provide some insights to aid understanding of teachers’ engagement in their university teaching career”

entrevistamos 3 professores e 10 professoras. Na universidade portuguesa, são 28 professores, sendo 8 homens e 20 mulheres. Desses, entrevistamos 5 professores e 5 professoras.

Abaixo encontra-se uma tabela com a categorização dos professores referente à categoria profissional, o tempo de serviço e o regime de trabalho. No caso brasileiro, acrescenta-se a informação sobre o trabalho na formação avançada³⁷.

Tabela 9: Caracterização dos participantes do caso brasileiro

Professor	Categoria	Anos de serviço na universidade	Formação inicial	Atua na formação avançada
Beatriz	Professora Associada	De 25 a 30	Pedagogia	Não
Camila	Professora Associada	De 15 a 20	Pedagogia, Ciências Políticas e Sociais e Sociologia	Sim
Carla	Professora Adjunta	< 5	História	Não
Emília	Professora Adjunta	< 5	Pedagogia	Sim
Guilherme	Professor Adjunto	< 5	Psicologia	Não
Helena	Professora Adjunta	De 5 a 10	Pedagogia	Sim
Inês	Professora Associada	De 15 a 20	Química	Sim
Joana	Professora Adjunta	De 15 a 20	Pedagogia	Não
Leonardo	Professor Adjunto	De 25 a 30	Pedagogia	Não
Márcia	Professora Adjunta	< 5	Direito e Pedagogia	Não
Maria	Professora Adjunta	< 5	Ciências Sociais	Não
Paola	Professora Adjunta	De 15 a 20	Matemática	Não
Rafael	Professor Associado	De 15 a 20	História	Sim

³⁷ As informações da tabela são referentes à data da entrevista.

Tabela 10: Caracterização dos participantes do caso português

Professor	Categoria	Anos de serviço na universidade	Formação inicial
André	Professor Auxiliar	De 15 e 20	Ciências da Educação
Bruno	Professor Auxiliar	< 5	Psicologia
Carlos	Professor Auxiliar	De 15 a 20	Ciências da Educação
Flávia	Professora Auxiliar	De 10 a 15	Ciências da Educação
Francisca	Professora Auxiliar	De 15 a 20	Ciências da Educação
Gabriela	Professora Auxiliar	De 15 a 20	Educação da Infância, Ciências da Educação
Joaquim	Professor Auxiliar	De 15 a 20	Psicologia
Jorge	Professor Associado	De 15 a 20	Sociologia
Luciana	Professora Auxiliar	De 10 a 15	História, Ciências da Educação
Ricardo	Professor Auxiliar	De 10 a 15	Ciências da Educação

4.3.2.3. Descrição dos procedimentos

O primeiro contacto da entrevistadora foi feito por e-mail, onde eram indicadas, brevemente, algumas informações sobre o estudo e sobre a dinâmica da própria entrevista (entrevista de tipo biográfico, expectativa de duração, possíveis locais). Para todos os participantes, a investigadora informou total disponibilidade para a entrevista, deixando à escolha deles a data e o horário mais convenientes.

Quanto ao número de encontros, foi dada a possibilidade de haver mais encontros ou de ser feito um encontro mais longo. Essa escolha foi do próprio entrevistado, que pôde determinar o ritmo e a duração da entrevista. A maior parte das entrevistas teve um encontro, mas algumas foram feitas em dois encontros.

Em relação à duração da entrevista, também, houve a direta influência do participante. A entrevista mais curta durou menos de 1 hora, em um encontro, e a entrevista mais longa demorou quase cinco horas, em dois encontros. A média da duração das entrevistas é de uma hora e meia. Sobre as opções metodológicas do trabalho de Korhonen e Törmä (2016), os autores afirmam que alguns dos entrevistados estavam preparados para falar sobre seu desenvolvimento profissional de forma compreensiva e como uma história pensada enquanto outros participantes responderam a questões de forma mais breve.

As entrevistas foram conduzidas em diferentes locais. A maior parte delas foi feita na universidade, no gabinete do professor entrevistado, na sala dos professores ou no gabinete da própria investigadora. Duas entrevistas foram conduzidas fora da universidade, uma na casa da professora e outra em um jardim público da cidade. O impacto do local da entrevista e do número de encontros será discutido posteriormente.

4.3.2.4. Guião da entrevista

“The events in our lives, places we have been and the people we have known, keep coming back. Our life is one long novel and as we work our way through the second half it’s a small wonder we never escape those crucial first pages, when the light was set for all time, when the world is an intimate place, and all its inhabitants were known by name. They were all at the dance and they got their hands stamped on the way out. They can wander back without paying, without warning, any time they want”
(Blaise, 1993, p. 43)

Para Pereira (2010), ainda que a entrevista biográfica se centre na subjetividade do participante e tenha um carácter dialogante, empático e exploratório e de livre escolha por parte do entrevistado, é necessário recorrer a um guião para garantir que dimensões imprescindíveis ao estudo sejam exploradas. As entrevistas deste estudo, assim, foram conduzidas com base em um guião, que se encontra nos apêndices desta tese (Apêndice 2). Este documento é orientador para a realização das entrevistas. É dividido entre dimensões a focalizar, cada uma baseada em objetivos específicos, com domínios a explorar e com dispositivos evocadores da biografia para ajudar os participantes a lembrarem de memórias e histórias. Contudo, no começo da entrevista, a investigadora fez uma questão aberta, pedindo para que o participante falasse do seu percurso desde o seio familiar até se tornar professor universitário. O segundo momento da entrevista desenvolvia-se a partir do momento em que o participante se torna professor universitário até aos dias de hoje. Assim, pretendia-se não fazer perguntas e respostas, mas eliciar a história de vida.

Pelas narrativas de tipo biográfico, por meio de entrevistas semiestruturadas, é possível explorar memórias diversas do sujeito, como o seio familiar e a relação com a família, já que um projeto de vida não é elaborado em abstrato, mas é dialogado, construído e negociado na vida em grupo (Berteaux, 2010). O meio familiar do professor torna-se interessante por ter feito parte da socialização primária do sujeito.

Assim, importa, ainda, conhecer a experiência escolar e a formação académica dos professores, passando das memórias da escola ao ingresso na faculdade e à integração no meio académico. O estudo do percurso escolar é importante, porque possibilita conhecer acontecimentos que tenham provocado efeitos para a escolha da profissão. O percurso escolar do professor do Ensino Superior afirma-se como interessante para este estudo, visto que é um processo marcante na vida das pessoas, sendo um eixo organizador/ “vertebrador” (Riva Flores, Méndez, González, García, e Arcos, 2010).

A formação inicial, por sua vez, também, é um espaço de contacto com saberes especializados do campo profissional e um momento em que o sujeito pode projetar-se no futuro, sendo de fundamental importância para a construção da identidade profissional (Pereira,

2010), quando o sujeito entra em contacto com saberes especializados (Dubar, 1998) que vão definir a profissão.

É claro que, transcendendo as memórias do passado que conduziram à escolha pela profissão e que podem caracterizar o agir profissional, é importante conhecer o momento presente e a história do professor, enquanto docente do Ensino Superior. Relatos sobre o quotidiano da profissão, atualmente, nos permitem identificar desafios e aspetos positivos da profissão. Devemos nos centrar nas atividades dos professores, nas mudanças ao longo do tempo, nas transformações do Ensino Superior e seus efeitos na carreira, assim como em momentos marcantes e significativos. Ao mesmo tempo, importa conhecer expectativas sobre o futuro profissional de cada professor e sobre o futuro da profissão.

4.3.2.5. Empoderamento às avessas: a relação entre investigadora e participantes

Por serem professores da área de Educação e estudarem, muitas vezes, esses efeitos e transformações na docência, os professores participantes podem representar uma autoridade muito grande no trabalho. Por meio das entrevistas com os professores, é possível perceber diferentes pontos de vista e opiniões sobre o assunto. O facto de viver a profissão permite, claro, aos professores terem um discurso muito profundo e de conhecimento do tema. Sendo professores da área da Educação, reconhecem, estudam, escrevem sobre essas mudanças e conhecem, por empiria e por estudos teóricos, algumas causas e consequências das mudanças na profissão docente. Assim, também, se torna difícil o papel da investigadora, ao gerir as perspetivas dos professores como participantes e não como “consultores” do estudo.

Sobre a relação entre investigador e entrevistado, Prior (2017) se refere à necessidade de empatia por parte do entrevistador. Josselson (2007), por sua vez, afirma que há alguns contratos explícitos e implícitos nessa relação. Van Enk (2009), por exemplo, destaca a convenção da neutralidade do entrevistador, que deve ser imparcial durante a entrevista. Nesta relação entre investigador e entrevistado há inúmeras e diversas hierarquias. Sendo uma relação social e dinâmica, é impossível eliminar todas as influências e hierarquias da entrevista. Os estudos em ciências da educação e, em ciências sociais em geral têm incidido, em grande parte, em grupos minoritários, e, por isso, os participantes nos projetos de investigação, normalmente, pessoas em situações fragilizadas e, por isso, há diversa literatura para fundamentar e orientar a questão do empoderamento dos participantes. Muitos estudos alertam para o facto de que é preciso dar voz e fazer com que o entrevistado se sinta à vontade na entrevista. Josselson (2007) refere que criar um ambiente de confiança permite respeitar a voz dos participantes. Quando os participantes não estão acostumados com o facto de serem entrevistados ou não sabem o que

esperar da entrevista, o entrevistador deve fazer o esforço de deixá-los confortáveis na situação (Josselson, 2007).

Realçamos que, no caso deste estudo, ao entrevistar académicos, há uma mudança de papéis. Aproximamos a discussão sobre entrevistar académicos à discussão sobre entrevistar elites e os seus desafios. Harvey (2011), Mikeckz (2012) e Kezar (2003), por exemplo, discutem os princípios, os desafios, os problemas e as estratégias para entrevistar pessoas da elite. Na discussão sobre assimetria de poder durante uma entrevista, é mais comum tomarmos por garantido que o entrevistador tem mais poder. Por exemplo, é o entrevistador que faz as perguntas, escolhe a temática da entrevista, tem o controlo do tempo e do ritmo da entrevista, detendo o material gravado, para utilizar de acordo com as suas finalidades. Isto é, é o entrevistador que tem a responsabilidade (e o poder) de decidir a validade e a adequabilidade da narrativa no seu contexto (De Fina, 2009). Assim, parece que o entrevistador tem a última palavra e está na posição mais poderosa da entrevista (Jacobson e Åkerström, 2012; Van Enk, 2009).

Esse desequilíbrio de poder pode ser um problema nas entrevistas. Identificamos que o poder, nestes casos, está do lado do entrevistado. Intitulamos “empoderamento às avessas” a necessidade de amenizar a diferença de poder entre investigador e entrevistado (Cooper, 2007), na tentativa de criar um ambiente igualitário (Kezar, 2003). É possível observar a assunção de que alguns sujeitos, ao participarem numa entrevista, estão fazendo um favor ao investigador, cedendo o seu conhecimento, poder, privilégio e influência (Mikecz, 2012). Acreditamos que os professores das universidades têm uma posição superior, numa hierarquia vertical, a uma investigadora em início de carreira. Entrevistar um professor que tem um maior poder não é a mesma coisa que entrevistar pessoas fora do mundo académico ou jovens ou pessoas vulneráveis. Entrevistar académicos requer diferentes estratégias e preocupações das entrevistas gerais. Assim como esta tese, outros estudos levantam a questão do poder no entrevistado e na necessidade de equilibrar isso. Discutimos, por exemplo, o facto de o investigador estar sob pressão para fazer a pergunta certa.

Na maior parte das investigações, é objetivo tirar do participante a pressão de ter que dar a resposta certa. No caso das entrevistas a académicos, ressaltamos que, mais do que o participante ter que dar alguma resposta certa, há maior pressão no investigador em fazer a pergunta certa. Assim, a autoridade do participante coloca o investigador sob a pressão de conduzir a entrevista de acordo com as expectativas do participante. Se, por um lado, o facto de o entrevistado conhecer as fases de um processo de investigação pode ajudar na construção de um ambiente de colaboração e de respeito, por outro é possível que o investigador se sinta

avaliado em termos de competências e procedimentos metodológicos, como o próprio ato de conduzir a entrevista.

Outro desafio que emergiu na relação com académicos foi gerir as expectativas dos participantes. Como os professores têm experiência em investigação em Educação, podem ter algum tipo de agenda (Jacobsson & Åkerström, 2012) que queiram ver cumprida. Como a investigação é dinâmica, pode assumir uma direção diferente da direção indicada para o participante e, com isso, o investigador precisa gerir e neutralizar as suas expectativas. As expectativas dos professores podem estar associadas com as suas áreas de investigação e de trabalho. Alguns participantes fizeram algumas sugestões à investigadora sobre decisões e opções do estudo, como focos e temáticas que a investigação deveria considerar. Acreditamos que essas sugestões possam emergir pelo facto de serem professores com experiência em investigação.

Alguns professores pediram informações sobre o estudo. Neste cenário, surge o dilema entre não negar nenhuma informação para o participante e fornecer informações que poderiam influenciar as respostas do participante. Assim, é essencial para o investigador estabelecer um limite do que é apropriado contar ao participante e o que deve ser omitido. É uma questão ética em que se deve achar o equilíbrio entre não esconder nenhuma informação, mas não explicar excessivamente, de forma a não influenciar o discurso dos participantes (Goodson & Sikes, 2001). Josselson (2007) alerta que é necessário ser transparente, mas explicar a investigação de um modo natural, com a menor influência possível. Para isso, não há receita. Cada caso deve ser analisado em si para que haja alguma decisão.

Acreditamos que isso acontece pelo facto de os papéis estarem invertidos nesta situação. Acostumados a estarem no papel de entrevistador e de investigador, nesse estudo os professores precisam trocar de papel e estarem do outro lado, sendo entrevistados. Assim, consideramos que há a necessidade do empoderamento do entrevistador nesse processo social que é a entrevista.

4.3.2.6. Compartilhar a transcrição: para além da devolução das entrevistas aos participantes

As entrevistas, que somam ao todo 31 horas de gravação, foram transcritas pela investigadora, com auxílio do software Express Scribe. Depois de transcritas, foram devolvidas aos participantes para a leitura e revisão do material.

A decisão de devolver ao participante o seu relato representa parte das preocupações éticas da investigação. No intenso debate sobre os benefícios e os desafios promovidos pela devolução dos textos aos seus narradores, as vantagens se sobrepuseram às desvantagens,

considerando, principalmente, o ponto de vista ético. Se durante o encontro com o entrevistador, o participante tem o direito de contar o que para si é considerado importante e, assim, fazer as suas escolhas sobre o que narrar de si, consideramos que é ético oferecer a este sujeito a leitura do seu próprio texto, para, com uma distância temporal, ser capaz de julgar se o relato de facto o representa e se ele se identifica, ainda, com o que foi dito, tendo a possibilidade de esclarecer o que achar necessário e de pedir à investigadora para omitir partes que considera inapropriadas como informação para o estudo. Ao dar ao participante a possibilidade de leitura e de alteração do texto, pretendeu-se respeitar os participantes e as suas vozes.

Os benefícios da decisão de compartilhar o material com os participantes superam as desvantagens, quando consideramos o ponto de vista da ética. Essa decisão metodológica, na verdade, envolve em si questões da epistemologia do estudo e como entendemos os participantes como parte essencial da construção do conhecimento na investigação narrativa. É preciso reconhecer que os participantes não são vítimas indefesas, pois têm possibilidade de criar limites e estratégias para se protegerem na investigação (Hernández, 2011). Contudo, garantir aos participantes a possibilidade de intervir nesse processo é uma questão ética e de respeito às vozes e às opiniões dos participantes. De acordo com Clandinin e Connelly (2000), é preciso reconhecer os participantes como primeiros e mais importantes leitores do estudo. Assim, pode-se criar um clima de maior colaboração no estudo.

Rivas Flores e Leite (2010) ressaltam que, muito além de uma devolução da entrevista com a intenção de ser um informe da investigação ou procurar uma validação, um consenso e uma valoração do trabalho do investigador, este processo pretende se configurar num espaço de revisão, confrontação, compreensão e aprendizagem. Seria mais ético e mais colaborativo construir um diálogo com o entrevistado, torná-lo de facto participante e permitir uma continuação, podendo avançar a partir desta partilha a novos processos de interpretação e de indagação.

Assim, Rivas Flores e Leite (2010) defendem que é preciso um trabalho com os participantes para ir além de uma reflexão sobre o texto em si, sobre seus receios quanto à sua expressão, ou de confirmação e validação da transcrição. O facto de compartilhar a entrevista poderia ser uma nova fonte de interpretação biográfica e interpretativa (cf. Rivas Flores e Leite, 2010). Esta partilha da transcrição com os participantes do estudo permite uma relação mais horizontal, permitindo uma outra forma de construção do conhecimento, visto que permite criar um processo de interpretação onde a voz do próprio sujeito, também, é considerada. O olhar do participante sobre o seu próprio relato é fundamental para uma construção compartilhada do conhecimento.

Desse modo, compartilhar a transcrição com os participantes é uma opção política e ideológica que está necessariamente vinculada às opções metodológicas do estudo. A decisão de compartilhar a entrevista com os participantes está relacionada com o modo como entendemos o conhecimento científico, a sua produção e a relação com os sujeitos que participam na investigação. Dessa forma, os estudos com narrativas biográficas pretendem contemplar uma construção do conhecimento de um ponto de vista colaborativo e democrático e, por isso, devem envolver os participantes durante o processo de investigação, dando-lhes maior implicação no estudo. Esta abordagem pretende ultrapassar uma hierarquia tradicional entre investigador e investigado para criar uma relação horizontal com o participante que divide o conhecimento da sua experiência, permitindo pensar num processo democrático de interpretação. É parte da decisão de considerar os sujeitos participantes, partícipes e protagonistas do próprio relato. “Sem dúvida, há uma maior implicação quando esta devolução tem lugar, já que é uma forma de evidenciar a questão da soberania sobre os dados e sobre o relato. De facto, se trata de colocar essa soberania em suas mãos, ou pelo menos criar um espaço para compartilhá-la”³⁸ (Rivas Flores e Leite, 2010, p. 3).

No contexto brasileiro, o feedback dos professores variou entre: validar o texto, acrescentando apenas notícias sobre os novos projetos aos quais está vinculado; modificar superficialmente o texto, incluindo, por exemplo, siglas e nomes, excluindo vícios de linguagem e melhorando a fluência do texto sem prejudicar em nada o seu sentido; modificar de forma mais significativa, como omitir trechos e termos sobre pessoas e instituições que não via como apropriados para análise no estudo; e não questionar a entrevista, validando a entrevista automaticamente.

No caso português, alguns professores fizeram mudanças significativas ao longo do texto, omitindo partes, alterando trechos e palavras. Outros fizeram correções ao longo do texto e outros validaram a entrevista sem correções ou ressalvas. Importa destacar que a devolução do material revisto pelos professores foi feita com certo entusiasmo por parte dos professores, que dedicaram tempo a uma leitura atenta do material e que se disponibilizaram, novamente, para futuros contactos.

O modo como a devolução acontece, também, tem que ser considerado (Cooper, 2007). Neste estudo, enviámos e-mail para os participantes com a transcrição em anexo. É interessante observar a devolução das transcrições por parte dos professores. Podemos pensar que há, nessa ação, um exercício colaborativo com o estudo e um interesse (talvez curiosidade, respeito ou

³⁸Tradução livre da autora. Original, em espanhol: “Sin duda hay una mayor implicacion cuando esta devolucion tiene lugar, ya que es una forma de evidenciar la cuestión de la soberania sobre los datos y sobre el relato. De hecho, se trata de poner esta soberania em sus manos, o al menos crear um espacio para compartirla”

valorização) na própria história. Alguns professores, ao devolver a transcrição revisada, emitiram algumas opiniões sobre a entrevista, desejando que o seu relato e as suas experiências pudessem colaborar com o estudo (muitas vezes numa preocupação explícita de que ela possa ser “útil” à investigação). Outros marcaram a questão de uma “desorganização” temporal ao longo da entrevista, por não seguir uma ordem cronológica ao contar alguns acontecimentos. Outros reforçaram que gostaram daquilo que leram.

Uma professora pediu para que fosse retirada uma parte da entrevista, em que julga existirem críticas que podem não ser bem recebidas por um possível leitor da tese de doutoramento, caso estas fossem usadas. As modificações que os professores fizeram às transcrições relacionam-se mais com o texto do que com o conteúdo das entrevistas.

Todas as alterações propostas pelos professores foram aceites sem hesitação por parte da investigadora. Ao devolver a entrevista, entregava-se ao participante o direito de alterar, retirar, ressaltar ou explicar qualquer trecho que foi partilhado anteriormente. Ao participante, assim, é garantido o direito de ler o que relatou, podendo, se for de seu interesse, experienciar um exercício de subjetividade ao ler o seu relato biográfico.

O receio de partilhar a transcrição com os participantes está relacionado, muitas vezes, com o medo da perda de informações durante esse processo. De facto, pela resposta dos professores, foi preciso omitir algumas partes que considerávamos importantes para compreender o trabalho académico. Por exemplo, alguns participantes, ao lerem a entrevista, pediram para omitir algumas passagens pelo seu teor crítico. Era justamente este teor crítico que poderia trazer ao estudo a discussão sobre alguns aspetos da docência não discutidos de forma aberta pelos participantes. Com a sua omissão, não podemos trazer as palavras dos professores, como “ego académico”, “narcisismo”. Contudo, destacamos que, apesar de omitir as passagens dos professores, o trabalho não fica isento dos seus efeitos, contribuindo para o estudo por meio de impressões iniciais que levam a investigadora a pensar em outros aspetos no estudo. “Ainda quando respeitamos um pedido, sabemos que ter sido testemunha daquele evento pode nos influenciar”³⁹ (Clandinin e Connelly, 2000, p. 173).

Ressalta-se, ainda, que os participantes terão acesso a todos os textos publicados sobre este trabalho, conhecendo as conclusões do estudo e podendo acompanhar a apresentação e discussão dos resultados, para os quais as suas perspetivas foram tão importantes.

Compartilhar os resultados com os participantes não deve ser um imperativo à investigação em ciências sociais, mas deve ser regular (Cooper, 2007); a reflexão sobre a sua

³⁹ Tradução livre da autora. Original, em inglês: “Even when we respected a request, we also knew that being witness to the event might influence us”

importância e as suas consequências, no nosso trabalho, afirmou-se como inevitável e adequada. Assim, destacamos que a decisão de compartilhar as entrevistas e os resultados está relacionada com questões metodológicas e epistemológicas da pesquisa.

Se entendemos os sujeitos como participantes ativos, reconhecemos a importância de participarem no processo até à sua publicação e para debates posteriores, se tiverem interesse, podendo fornecer informações relevantes e comentários que ajudem a investigação (Mikecz, 2012). Assim, além de terem o poder de escolher o que vão dizer ou não na entrevista, também, têm o poder de reler a transcrição e decidir, tendo uma ideia de tudo o que disse, e depois de um tempo em que se distancia da entrevista, se o texto está apropriado.

4.4. Análise das entrevistas: ferramentas e estratégias

O processo de análise das entrevistas foi feito em dois momentos. No primeiro momento, foram analisadas as entrevistas para a construção de uma narrativa, de um relato para recontar a história do professor. Nesse momento, cada história é analisada em sua singularidade. Em um momento posterior, foi feita uma análise de conteúdo de todas as entrevistas.

4.4.1. Narrativas: a elaboração da história

Sempre evitei falar de mim,
falar-me. Quis falar de coisas.
Mas na seleção dessas coisas
não haverá um falar de mim?
Não haverá nesse pudor
de falar-me uma confissão,
uma indireta confissão,
pelo avesso, e sempre impudor?
A coisa de que se falar
até onde está pura ou impura?
Ou sempre se impõe, mesmo impura-
mente, a quem dela quer falar?
Como saber, se há tanta coisa
de que falar ou não falar?
E se o evitá-la, o não falar,
é forma de falar da coisa?

(João Cabral de Melo Neto, Dúvidas apócrifas de Marianne Moore)

A história que o participante conta (life story) é o relato de vida. O investigador atua nesse relato para transformá-lo em história de vida (life history). Sobre a forma de construção dessa história de vida, Hernández (2011) discorre sobre tecer e sobre contextualizar. Ao tecer, o investigador entrelaça a voz do protagonista da história e seus comentários. O caráter contextual coloca a voz do participante em contexto, acrescentando referências que podem aumentar a compreensão do sentido daquilo que foi dito. A escolha por um ou outro estilo

depende, também, de capacidades narrativas e do conhecimento do contexto por parte do investigador. Bolívar (2014) destaca a necessidade epistemológica de hibridar as biografias dos professores com o contexto social e histórico no qual estão inseridas, o que Ferrarotti (2007) também indica: a importância de vincular texto e contexto descrever o quadro histórico e social no qual a história de vida se desenvolve.

Para a construção desses relatos, houve uma seleção de temas que pode ser considerada como uma primeira tematização do que os professores abordam. Entre a multiplicidade de temas possíveis para escolher e aprofundar, destacamos alguns temas a partir de uma ressonância em outras histórias ou pela unicidade. Em qualquer dessas possibilidades de seleção, contudo, é preciso manter a autenticidade e a integridade do discurso do participante. O participante, neste tipo de investigação, é, muito além de um objeto de investigação, um sujeito que constrói e narra a sua própria história (Goodson, 2004).

Para a elaboração das narrativas apresentadas no capítulo a seguir, histórias recontadas pela investigadora, observou-se a influência tanto de um caráter contextual como de entrelaçamento, em que a construção do relato traz os acontecimentos do percurso do professor, dentro de uma possível contextualização para que a compreensão na história de vida seja melhor e mais situada.

Consideramos que cada sujeito tem histórias particulares sobre as suas experiências e as conta de uma forma particular, sua. Por isso, ao recontar essas narrativas, não é possível, tampouco interessante, torná-las homogêneas. São histórias únicas que nos lembram que não podemos acreditar em uma história única. São percursos de pessoas que se tornaram professores universitários por diferentes trajetos e que perspectivam a profissão, também, com base nesses caminhos.

Como ponto de partida para a escrita dos relatos, estive a procura por ressaltar o que o participante no estudo destacou em seu trajeto. Foram evitados os nomes de instituições e pessoas mencionados pelos professores e episódios de caráter muito pessoal e íntimo da vida dos professores. A ordem apresentada nesse relato não corresponde, necessariamente, à ordem como foram contados os episódios dos professores, mas a uma tentativa, quando interessante e possível, de estabelecer o percurso que antecede a docência universitária, o caminho do participante como professor e as expectativas para o futuro na sua profissão. Todavia, ressaltamos que a natureza das próprias entrevistas também condicionou a natureza dos relatos. Deixamos, ainda, claro que os relatos reúnem apenas alguns aspetos da entrevista e não esgotam o seu conteúdo.

As entrevistas mostraram-se muito heterogêneas entre elas. Cada professor teve seu jeito de relatar, imprimindo um estilo próprio de narrar-se e fazendo sua própria seleção de factos

para contar, podendo isso ser reflexo da sua identidade, da sua área/temática de trabalho e de investigação, do campo científico da sua formação de base, de suas atitudes nas interações sociais, entre outros aspetos, e a articulação de todos esses aspetos. Cada participante “transmite o seu próprio modo de compreender a realidade: por tanto, o seu conhecimento. Cada sujeito é uma história possível entre outras possíveis.”⁴⁰ (Pádua, 2011: 68).

Para Bonals (2010), a complexidade da vida académica faz com que cada narrativa possa realçar aspetos diferentes e diversos da constituição da identidade docente. Embora alguns elementos possam ser compartilhados, cada um pode enfatizar diferentes sentidos e momentos, factos e relações que podem ser marcantes e que hoje os professores reconhecem como elemento importante e definidor da sua identidade. Outros podem destacar mais o presente e as situações que hoje enfrentam na profissão enquanto outros, por sua vez, podem focar nas expectativas do futuro e nos seus desejos.

Interessa compreender que as narrativas vão sendo construídas a partir das relações que os professores tiveram com outros, a partir das memórias que evocam, dos lugares e instituições de trabalho. Assim, há uma grande diferença entre cada narrativa apresentada, visto que cada entrevista foi única a partir dos assuntos selecionados. Algumas focam mais alguns aspetos atuais da profissão docente e discutem a universidade hoje em dia. Outras, enfatizam mais a formação e momentos de formação ao longo do percurso.

A investigação com enfoque biográfico narrativo busca conhecer a profundidade dos processos e das experiências dos professores. Contudo, de acordo com Rivas Flores e Cortés González (2013), o trabalho biográfico não é um mero trabalho de memória. A memória das experiências é feita a partir do que somos agora e do que nos tornamos a ser. O relato dessas lembranças pode ser diferente, porque “há diferentes modos de contar, diferentes referências utilizadas, diferentes ênfases a considerar. É o modo como cada uma e cada um quis ou pode se contar neste momento”⁴¹ (Rivas Flores e Cortés González, 2013, p. 13). Isso justifica, em nosso estudo, a diversidade da duração das entrevistas e das narrativas. Os professores, com preocupações e prioridades distintas, em diferentes momentos da carreira e com diferentes anos de serviço, traduziram essas suas singularidades em cada entrevista, que se confirmou única e diferente das demais.

⁴⁰ Original, em espanhol: “transmite su próprio modo de comprender la realidade: por tanto, su conocimiento. Cada sujeto es una historia posible entre otras posibles”

⁴¹ Tradução livre da autora. Original, em espanhol: “diferentes modos de contar, diferentes referencias utilizadas, diferentes énfasis a considerar. Es el modo como cada una y cada uno há querido, o ha podido contarse en este momento”

4.4.2. Análise de conteúdo

Procurámos uma abordagem dos fenómenos estudados, a partir das perspetivas dos atores que neles estão envolvidos. A análise de conteúdo procurou envolver indução e dedução, não se fechando a uma lógica de análise única. Consideramos que a análise de conteúdo permite uma reflexão entre o campo empírico e o campo teórico. Isto é, consideramos, de acordo com Pereira (2010), que o material empírico pode vir a direcionar as ações e as decisões do investigador, através de uma reflexão teórica alinhada com seus pressupostos éticos, respeitando, sempre, suas opções metodológicas. Para a autora, a análise de conteúdo das entrevistas biográficas permite uma “interpenetração de significados, num registo de interpretação” (Pereira, 2010: 351).

Depois da reescrita das narrativas e análise do percurso singular de cada professor, optámos por um segundo momento de análise. As entrevistas foram submetidas a análise de conteúdo (L'Écuyer, 1990; Krippendorff, 2003), a partir de dimensões conceituais previamente estabelecidas, mescladas com categorias emergentes de sucessivas leituras do material. Houve o esforço de promover uma investigação em que os significados produzidos na análise do material não estivessem condicionados pela definição de categorias prévias, mas que, antes pelo contrário, fossem as categorias “a representá-los e a refletir os seus sentidos manifestos e latentes” (Ferreira, 2004, p. 62).

Embora tenha em consideração a homogeneidade, a pertinência, a objetividade, a fidelidade e a produtividade do sistema categorial (Bardin, 2011) para a análise de conteúdo, nossa análise não considerou a obrigatoriedade de categorias exclusivas, já que acreditamos na complexidade dos enunciados que podem ter significado em diferentes campos e categorias de análise.

Como software de apoio à análise qualitativa de dados foi utilizado o QSR Nvivo 10.

A nossa análise se baseou, inicialmente, numa divisão entre passado, presente e futuro, no sentido de analisarmos a trajetória do professor até a docência (passado), a experiência do quotidiano (presente) e as expectativas para a universidade e para a profissão (futuro). Contudo, detalhamos categorias e subcategorias que pudessem considerar grande parte das temáticas que pudessem ser interessantes para a discussão sobre as identidades académicas.

Tabela 11: Sistema categorial de análise das entrevistas

Sistema categorial de análise das entrevistas	
Categoria	Subcategorias
1. Família	
2. Escolarização	
	3.1. Formação inicial
	3.2. Mestrado
	3.3. Doutorado
	3.4. Especialização ou outros cursos
	3.5. Ingresso no ensino superior
4. Outras experiências profissionais	
	5.1. Motivação
	5.2. Processo seletivo
	5.3. Socialização
	6.1. Relação educativa
	6.2. Relação com o conhecimento
	6.3. Relação com o contexto social e de trabalho
	6.4. Relação com os pares
	6.5. Redes de trabalho
	7.1. Intensificação do trabalho
	7.2. Avaliação
	7.3. Publicação
	7.4. Internacionalização
	7.5. Resistência
	7.6. Críticas à universidade
	7.7. Papel da universidade
	7.8. Trabalho na Pós-graduação
	8.1. Ensino
	8.2. Investigação
	8.3. Articulação entre ensino e investigação
	8.4. Transferência do conhecimento
	8.5. Gestão
	8.6. Orientação
9. Expectativas	
	10.1. Avaliação
	10.2. Intensificação do trabalho
	10.3. Internacionalização
	10.4. Publicação
	10.5. Resistência
	10.6. Trabalho na formação avançada

4.5. Algumas questões sobre o trabalho empírico: E quando cai uma manga no participante?

O processo investigativo, pela sua própria natureza, não é um processo inteiramente linear e com previsibilidade garantida. Ainda que o/a investigador/a se prepare para um cenário de múltiplas possibilidades e preveja alguns acontecimentos que podem redirecionar o seu trabalho, estando aberto/a a eles, ao longo do processo surgem, evidentemente, novas questões

colocadas por imprevistos que não foram pensados. Essas novas questões implicam novas decisões. Algumas delas, de cariz teórico, não têm um impacto muito grande no processo da investigação em curso, mas outras podem redirecionar a discussão do estudo. Outras escolhas, num campo mais prático, exigem um rápido processo de reflexão do/a investigador/a visto que alguns desafios exigem respostas imediatas.

Afirmamos que a reflexão sobre o processo da entrevista traz benefícios para a investigação. Prior (2014) e Jacobsson e Åkerström (2012) refletem sobre como entrevistas “falhadas” podem trazer, também, aspetos importantes sobre o próprio objeto de estudo, sobre o participante, como permitir identificar possíveis temáticas para aprofundar conhecimento, além de melhorar a prática para investigações futuras.

Se nenhum manual de investigação explicita que haverá falhas e que, apesar de fundamentalmente planeado, o processo investigativo pode mostrar outros caminhos, é na socialização com outros investigadores e no próprio caminhar que se é constituído verdadeiramente investigador. Por estas razões, consideramos pertinente expor alguns dos conflitos que exigiram reflexão por parte da investigadora, por criarem, algumas vezes, momentos em que foi necessário articular o cenário ideal com o cenário possível para a investigação, pensando nas possibilidades de desenvolver a investigação da melhor maneira possível.

Algumas questões foram postas e respondidas ao longo do processo: E quando cai uma manga no participante no meio da entrevista? E se o participante quiser substituir uma entrevista de 1 hora por 6 entrevistas de 10 minutos? O que fazer quando o professor, antes de ser entrevistado, quer saber o referencial teórico, os objetivos e resultados iniciais do trabalho? Como é fazer entrevista com professores que são especialistas e dão aula sobre como fazer entrevistas?

Estas perguntas, que refletem alguns dos desafios da prática de uma investigação, nos possibilitam discutir algumas questões, como a relação entre participante e investigadora ao entrevistar académicos, que aproximamos da discussão sobre entrevistar elites. Ao mesmo tempo, permitem refletir sobre a influência do local onde se faz a entrevista e, também, sobre o número de encontros.

A pergunta “E quando cai uma manga no participante?” remete a um episódio da recolha empírica no Brasil. Uma das entrevistas foi conduzida num jardim público, por sugestão do participante. No meio da entrevista, caiu uma manga no professor. Uma manga que desestabilizou aquelas horas de entrevista. Uma manga caída de uma mangueira da qual investigadora e entrevistado aproveitavam a sombra, sem pensarem que algum acidente poderia acontecer. Mas aconteceu. Com força e velocidade, a manga caiu no entrevistador que reagiu

àquela queda com bom humor. Depois de alguns momentos de riso e de alívio pelos centímetros que evitaram um acidente mais doloroso, a entrevista foi retomada com tranquilidade. Contudo, destacamos que a manga, ao longo do processo de investigação, afirmou-se como uma metáfora para os desafios que surgem no trabalho empírico e que não estão nos manuais e nas formações sobre entrevistas. É sobre alguns dos desafios que surgiram no nosso trabalho empírico que discorremos a seguir.

Uma questão que emergiu do trabalho empírico deste estudo se refere ao lugar onde as entrevistas foram conduzidas. Alguns estudos, como o de Herzog (2005) discutem que o local da entrevista pode afetar como a informação é estruturada e compartilhada pelo participante. Algumas investigações defendem que as entrevistas devem ser feitas em um ambiente onde o participante se sinta confortável, como na casa dos próprios participantes, por exemplo (Caetano, 2014). Afirmamos que o local pode contribuir – ou não – para a construção de uma relação mais horizontal e para a quebra da assimetria de poder entre entrevistado e entrevistador, já que numa investigação narrativa a entrevista não é só um momento de recolha de informação, mas de partilha de experiências para a qual os participantes precisam se sentir confortáveis e abertos.

No nosso estudo, a maior parte das entrevistas foi conduzida na universidade, ou no gabinete do participante ou em alguma sala de trabalho. Esses lugares, confirmam a autoridade do professor e a sua maior hierarquia académica em relação à investigadora. Micekz (2012) discute a influência do local, que pode refletir o poder do entrevistado. Concordamos com o autor, ao comparar as entrevistas conduzidas na casa de uma professora e outra que aconteceu em um jardim público às demais. Nessas duas, era possível observar um distanciamento da posição de professor e de investigador para uma narrativa mais focada em experiências pessoais e profissionais. Há a impressão de que o afastar da universidade diminuiu uma postura mais preocupada com um posicionamento académico. Esse aspeto não foi aprofundado em nosso estudo, mas é destacado como um aspeto fundamental da entrevista como interação e dinâmica social entre duas pessoas, que pode ser discutida em estudos posteriores ou considerada para a escolha de locais de entrevistas futuras.

No caso da recolha empírica em cada universidade, em relação ao anonimato, uma das questões mais difíceis era garantir que outros professores não soubessem que um colega específico, também, tinha participado na investigação. Muitas vezes, por uma relação próxima entre os professores, eles próprios contavam que estavam participando do estudo ou que tinham concedido uma entrevista à investigadora. Ainda que não contassem, como grande parte das entrevistas foi desenvolvida na universidade, muitos podiam observar a aproximação da

investigadora com o professor. Alguns, por dividirem o gabinete ou a sala de trabalho, também, acabavam por conhecer outros professores participantes do estudo.

We were aware that our presence in the school made confidentiality and anonymity particularly difficult ones to negotiate. What was our response when visitors came to the school, saw us, and asked us what we were doing there? If we, or our participants, said we were there as researchers, anonymity would become clouded. If research participants let others know of our research relationship, then it also would make anonymity more problematic. (Clandinin e Connelly, 2000, p. 173).

Há uma consciência por parte da investigadora de que, apesar dos pseudónimos, se os professores participantes no estudo despendem tempo para examinar as falas ou a caracterização dos sujeitos, podem reconhecer alguns participantes, seus colegas, por alguns eventos específicos e características únicas. Para citação na apresentação e discussão de resultados, foram eliminados dados específicos que pudessem facilmente identificar a pessoa, como o nome de instituições e cidades. Para respeitar o que Clandinin e Connelly (2000) chamam de “responsabilidade relacional”, que é uma responsabilidade da pessoa que conta sobre as outras pessoas que também estão envolvidas na história, foram ou omitidas essas partes ou, quando usadas, os nomes de terceiros, também, foram trocados por nomes fictícios para respeitar ao máximo o anonimato e a confidencialidade da investigação.

Considerações finais...

Refletir sobre as questões metodológicas que o campo empírico provoca, na verdade, permite pensar sobre o próprio objeto de estudo da tese. Por exemplo, ao analisar algumas situações e desafios do trabalho empírico, podemos compreendê-las como reveladoras da identidade académica. Durante as entrevistas, os professores estavam preocupados com o próprio processo de investigação, sendo um desafio para a investigadora equilibrar o seu papel de entrevistado e não de investigador nesse caso. Dessa forma, também é possível destacar a postura investigativa do professor. Com isso, ainda identificamos uma identidade académica articulada entre vários aspetos da vida desse professor universitário. Ao narrar a própria vida, assumem uma postura reflexiva e de leitura crítica dos eventos da vida.

Também discutimos que as opções do estudo não são isoladas, mas feitas em articulação, considerando a sua dimensão ideológica, epistemológica e metodológica. As decisões devem ser tomadas de forma coerente dentre diversas opções e possibilidades de procedimentos. Destacamos que, na investigação narrativa, a construção do conhecimento é considerada como participativa, colaborativa e democrática. O sujeito é considerado como participante e protagonista da construção da narrativa (Rivas Flores & Leite, 2010).

A metáfora da manga traz para o capítulo a ideia de que a investigação é dinâmica e que há efeitos imprevisíveis que surgem ao longo do processo. Assim, revela a ideia de que se aprende sobre a investigação investigando (Clandinin e Connelly, 2000). Também traz a ideia de que é importante refletir sobre esses episódios, de forma a garantir uma decisão e uma ação, mais do que o silêncio ao haver dilemas da investigação (Freires e Pereira, 2015). A teorização sobre as narrativas requer maturação e tempo de reflexão (Bertaux, 1993). Reconhecemos como fundamental a necessidade de uma reflexão pessoal e epistemológica constante, como base da investigação narrativa (Rivas Flores, 2009). É necessário que o investigador tenha uma postura reflexiva. E, também, é importante que os participantes sejam estimulados a ter uma postura reflexiva. A investigação narrativa possibilita ao participante pensar, repensar e refletir sobre as suas experiências.

O capítulo que se encerra procurou mostrar os caminhos escolhidos nessa investigação, justificando as descobertas tomadas. Antecede, assim, os resultados deste estudo, apresentados e discutidos nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 5
Narrativas, Vidas e Professores

Introdução

O presente capítulo se destina a apresentar os relatos dos 23 professores participantes do estudo. A partir de cada entrevista elaboramos um relato para sintetizar o percurso dos professores. Antecedendo o capítulo de apresentação e discussão da análise de conteúdo das entrevistas, cada narrativa pretende trazer para a tese a unicidade das 23 histórias compartilhadas nesse estudo. É interesse dar a conhecer os diferentes começos e percursos que levaram os professores à docência universitária.

Sendo muito mais breves que a narrativa dos professores e as entrevistas, o relato de cada professor apresenta uma seleção dos assuntos abordados pelos participantes, escritos de forma a enfatizar o que o participante destacou na entrevista e o que consideramos pertinente para a discussão sobre a construção da identidade académica. Cada relato se apresenta único em sua forma e nos assuntos selecionados, valorizando a unicidade de cada entrevista.

As partes em *itálico* representam falas dos próprios professores, que foram intercaladas com o texto da investigadora. No início de cada entrevista, é destacada uma fala do professor que pode ser representativa da sua narrativa. São apresentados, na primeira parte do capítulo, os relatos dos 13 professores brasileiros. A segunda parte é dedicada aos percursos dos 10 participantes da instituição portuguesa.

Parte I – Narrativas, Vidas e Professores do Brasil

Professor Guilherme

“Tantas veces me mataron,
Tantas veces me morí,
Sin embargo estoy aquí
Resucitando.
Gracias doy a la desgracia
Y a la mano con puñal,
Porque me mató tan mal,
Y seguí cantando.

Cantando al sol,
Como la cigarra,
Después de un año
Bajo la tierra,
Igual que sobreviviente
Que vuelve de la guerra.

Tantas veces me borraron,
Tantas desaparecí,
A mi propio entierro fui,
Solo y llorando.
Hice un nudo del pañuelo,
Pero me olvidé después
Que no era la única vez
Y seguí cantando.

Cantando al sol,
Como la cigarra,
Después de un año
Bajo la tierra,
Igual que sobreviviente
Que vuelve de la guerra.

Tantas veces te mataron,
Tantas resucitarás
Cuántas noches pasarás
Desesperando.
Y a la hora del naufragio
Y a la de la oscuridad
Alguien te rescatará,
Para ir cantando.

Cantando al sol,
Como la cigarra,
Después de un año
Bajo la tierra,
Igual que sobreviviente
Que vuelve de la guerra.”

(Como la cigarra, Maria Helena Walsh)

**“aprendi a olhar com a cumplicidade da posição da diferença e dos lugares subalternos,
dos lugares de segredos, de clandestinidade”**

Guilherme relata que a sua história é acompanhada de diversas migrações. Primeiro, uma migração social de uma classe onde não se previa uma figura universitária ou alguém no ensino superior e, posteriormente, uma migração dentro do âmbito acadêmico. Sua família não tem formação a nível do ensino superior. Vindo de uma classe baixa, não viu as irmãs terminarem o ensino superior, mas sempre houve uma valorização e um incentivo por parte dos pais para a formação escolar. Dentro da sua classe de origem, é significativo para os seus pais terem um filho professor de universidade, já que as suas possibilidades de escolha eram muito mais reduzidas do que as opções para pessoas de uma classe mais alta.

Seu percurso escolar não foi um percurso *exemplar*, com um histórico de retenções. Guilherme traçou sua trajetória em escola pública e no ensino secundário optou por uma escola técnica para a imediata inserção no mercado de trabalho – escolhas *marcadas por uma perspectiva muito pragmática da inserção no mundo do trabalho* em vez de representarem os seus desejos. Gostava muito de desenho, mas precisava de um curso técnico para se inserir profissionalmente no mercado de trabalho, o que não conseguiria cursar. A formação que era incentivada era uma formação para o trabalho, mais pragmática para a classe operária, com um retorno financeiro mais imediato.

Em seu percurso, sempre estudou e trabalhou ao mesmo tempo. Destaca muitos aspetos positivos na sua vida profissional, como estágios em que pôde desenvolver algumas competências que ajudam no seu trabalho, hoje em dia, e onde começou a ter contacto com pessoas que frequentavam a universidade. A sua referência de universidade não é familiar, mas de pessoas no contexto profissional. Nesses espaços profissionais, teve contacto com pessoas mais velhas, com quem se identificou. Isso fez surgir seu tema de eleição para o trabalho de investigação hoje em dia.

Ao longo da sua trajetória, o professor viveu bloqueios sociais que limitaram suas escolhas e possibilidades, como a necessidade de trabalhar para prosseguir com seus estudos. No cenário de hoje, poderia se beneficiar de políticas afirmativas que não existiam na sua época. Assim, no seu percurso, o investimento não foi público nem social, mas foi particular, a partir do desejo de estudar. Trabalhou para pagar seus estudos de ingresso no ensino superior. A universidade pública parecia muito longe e acabou por se confirmar muito distante da sua realidade. Ele ingressou numa instituição privada e a sua escolha de curso foi baseada, também, no custo com os materiais e equipamentos. No curso de psicologia, o estudo era com base em livros e, assim, o professor poderia recorrer à biblioteca e não teria bloqueios financeiros. Para poder pagar os seus estudos, trabalhou nos serviços administrativos da universidade. Demitido, o professor vê-se mais uma vez a investir na progressão dos seus estudos.

Na sua formação inicial, engajou-se na universidade, *movimentada por muita atividade, performance de teatro, de intervenções, uma forma de aprender*, permitindo que ele se envolvesse em movimentos sociais. Essa experiência, juntamente com a sua condição social, desenvolveu no professor a cumplicidade com a diferença e uma compreensão do outro. Neste sentido, engaja-se em muitos movimentos militantes pela diferença e trabalha em diferentes lugares, com diferentes públicos, ligados a metodologias *mais progressistas*. O professor revelava alguma indisciplina nos seus estudos e trabalhos, acompanhados sempre de uma militância social.

No mestrado, Guilherme articulou a sua investigação com o movimento social. Valorizando a sua experiência no exterior e a seus projetos de militância, tem orgulho do seu trajeto e dos estagiários que também orientou. A seguir ao mestrado, o professor também investiu no estudo para ingressar no doutoramento, para aprofundar suas investigações, evidenciando um esforço particular muito grande para continuar na academia. O professor aborda e aprofunda as suas pesquisas e metodologias, sobre as atividades que desenvolveu, os projetos com os quais estava envolvido durante o doutoramento. A articulação entre a investigação do doutoramento, pela universidade, e a intervenção de projetos, por outras organizações, foi intensa.

O professor tinha o objetivo de ingressar na docência universitária e concorreu a concursos para diferentes universidades. Viveu um período de sofrimento, para a preparação para os concursos. Ingressou como professor numa universidade privada e, rapidamente, estabeleceu um grupo de investigação com suas opções epistemológicas e metodológicas com estudantes investigadores, conseguindo recursos para desenvolverem investigação. Foi convocado para ser professor da universidade onde trabalha agora e o facto de poder trabalhar na educação pública teve impacto na sua decisão.

Guilherme valoriza a proximidade com outras áreas e um trabalho em interdisciplinaridade. Quanto às dimensões do trabalho docente, exclui a gestão e pensa na articulação entre ensino, investigação e extensão. Para o futuro, o professor tem a expectativa de manter sempre o seu compromisso profissional com os estudantes e com a universidade, apesar de reconhecer as dificuldades da instituição.

Professora Carla

“A minha história, ela começa realmente na família”

A professora Carla tem uma visão muito clara de que decidiu ser professora ainda na infância, por influência do seu ambiente familiar. *Minha casa tinha uma biblioteca muito grande: dezoito mil livros.* A sua família tinha uma cultura académica intensa e a professora desenvolveu a admiração pelo trabalho do pai. Aponta como outra pessoa marcante no seu percurso uma professora de história da sua infância que declarou ter cursado história por causa do pai dela, provocando um vínculo entre elas e o fascínio por parte da professora Carla em querer ser professora de história.

Teve um percurso escolar como uma estudante aplicada e tinha claro que queria ingressar no ensino superior, na área e na universidade onde o pai trabalhava, planeando o seu trajeto para isso. Valoriza o legado que o pai deixou, em termos de valores, o que é uma marca em toda a sua trajetória. Durante a sua formação inicial, foi muito aplicada, incentivada pelo orgulho e pelo prazer de estar naquele curso e naquela instituição específica. Esta motivação a levou a participar de atividades na universidade e de projetos de investigação. Contudo, reforça que *não desistia da vontade, do desejo de ser professora.*

Pelo seu envolvimento com investigação, fazer o mestrado e o doutoramento parecia um percurso ideal e que também a qualificaria para a docência. A professora teve intensa atividade profissional como investigadora e historiadora, mas o desejo pelo ensino, pela partilha do que aprendeu, fez com que procurasse a docência.

Na procura de emprego para ser professora, Carla encontrou a dificuldade de ter um currículo muito académico para as escolas privadas. Por isso, procurou concursos públicos para começar a docência. Depois de estar em um colégio público, conseguiu trabalhar numa escola particular voltada para a formação de valores, com questões que sensibilizam outras competências dos professores, além da questão teórica de conteúdo e de didática. A professora identificou-se com os valores da escola, por poder fazer um trabalho cuidadoso e individual. Entusiasmada com o ensino, vê nele uma ação transformadora, recorrendo a atividades lúdicas e querendo implicar uma mudança na vida dos estudantes, como criar o gosto pela e o hábito da leitura. A seguir a esta experiência, a professora aceitou um novo desafio em um cargo administrativo da escola, supervisionando os professores, acompanhando os estudantes e atendendo as famílias.

Depois de acabar o doutoramento, a professora viu-se sem nenhum vínculo com o ensino superior e, com o objetivo de dar aulas na universidade, propôs uma investigação de pós-doutoramento. Depois desta experiência, conseguiu um contrato para lecionar na universidade. Seu percurso académico inteiro foi feito na mesma instituição, onde dá aulas hoje.

Apesar de Carla se dedicar a outra área e não à educação, resolveu prestar o concurso para esta área científica onde era *absolutamente estrangeira*. Reconhecia que, mais do que com o conteúdo, a sua preocupação centrava-se nas estratégias didáticas, nas avaliações e nas metodologias de ensino. O facto de estar em outro departamento da universidade ajudou a garantir uma noção de isenção no processo seletivo e de poder traçar o próprio caminho, pois, apesar de assumir o pai como *grande farol* que guia os seus passos académicos, sentia a necessidade de criar uma trajetória sua.

A escolha por concorrer ao concurso para a universidade onde trabalha agora implicou investimento, dedicação e muito esforço antes da prova e um período de distância da família. Considerando um processo seletivo concorrido e difícil, pela qualificação académica dos concorrentes, a professora teve uma preparação estratégica para o concurso. Carla foi aprovada no concurso e manteve o trabalho na escola particular. Não tem dedicação exclusiva porque não é interessante para si, do ponto de vista financeiro. Depois da fase da preparação do concurso, em que esteve dedicada somente a isso, sente que precisa intensificar a sua produção académica. Permitiu-se ter um tempo de adaptação à universidade, e aos seus procedimentos, por se considerar uma professora em início de carreira. Os colegas são fatores facilitadores da socialização na profissão, sendo alguns muito importantes para a sua constituição como professora, ao dividirem com ela seus planos, as suas avaliações e alguns passos para constituir materiais e cursos.

Valoriza o diálogo com os colegas e o trabalho da coordenação de departamento e da direção em termos de disponibilidade, de assistência, de organização e, inclusive, de recursos. Carla identifica-se com a investigação e sente falta do trabalho solitário com fontes e livros, querendo dar continuidade a esse tipo de trabalho. Num futuro próximo, pretende *realmente estabelecer uma identidade, numa área de pesquisa* e participar de concursos para ter estudantes com bolsa de iniciação científica. Carla quer ter uma produção mais significativa e um envolvimento maior no departamento onde está inserida.

O ensino é o espaço da profissão que mais gosta de ocupar. A professora valoriza a relação educativa de forma não vertical, vendo os estudantes como futuros colegas de trabalho. Essa preocupação sempre foi um traço da sua atuação como docente. Sem abrir mão da hierarquia dos compromissos que estudantes têm como estudantes e ela como professora, gosta de promover uma relação de parceria e proximidade. A professora quer devolver à instituição o que recebeu dos professores na sua formação. Muito realizada e entusiasmada, vê seu futuro com muito trabalho, mas com muito prazer, na universidade que escolheu.

Professora Maria

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia.
Eu sozinho menino entre mangueiras
lia a história de Robinson Crusoé,
comprida história que não acaba mais.

No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
a ninar nos longes da senzala - e nunca se esqueceu
chamava para o café.
Café preto que nem a preta velha
café gostoso
café bom.

Minha mãe ficava sentada cosendo
olhando para mim:
- Psiu... Não acorde o menino.
Para o berço onde pousou um mosquito.
E dava um suspiro... que fundo!

Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusoé.

(Carlos Drummond de Andrade, Infância)

“Ai, é difícil falar da gente, não é? É difícil!”

Maria sempre quis ser professora e traçou um caminho para conquistar o seu objetivo. Filha de pessoas semialfabetizadas e crescida num ambiente humilde, que valorizava muito a escola, a professora perspetivou um investimento familiar na educação. Os pais fizeram todo o esforço para que ela e o irmão não precisassem de trabalhar e pudessem estudar, investindo na educação dos filhos, para superar obstáculos sociais; Eles queriam que os filhos tivessem a oportunidade de contar uma história diferente da sua.

Cursou todo o seu percurso escolar na escola pública, que estava sofrendo uma decadência pelo processo de massificação que ampliava o acesso, mas não a qualidade da escola. Não tinha muitas opções de escolha para o seu futuro, pelos limites, obstáculos e constrangimentos da sua condição social. Cursou o ensino normal. A prática confirmou que seu caminho profissional seria na educação. Especializou-se em educação pré-escolar e, posteriormente, ingressou no curso de sociologia de uma universidade pública. Também teve experiência com educação de jovens e adultos, numa instituição religiosa. Fez um concurso para ser professora da escola pública do município e começou a trabalhar muito longe de casa.

Terminou a graduação e entrou no mestrado em Educação logo em seguida, pois percebeu que, pela sua experiência, não era sociologia que queria, mas sim educação. A professora destaca que a sua formação inicial ainda está presente no seu trabalho, observando-se assim uma reconstrução da identidade e não processos estanques.

Ao mesmo tempo que cursava o mestrado, alfabetizava crianças de manhã e à noite alfabetizava adultos. Alinhou o seu tema de mestrado à sua prática como professora, questionando o processo de alfabetização das crianças. Valoriza os resultados da sua investigação como contribuição para a sua prática.

Quando terminou o mestrado, foi convidada para trabalhar na secretaria de educação com Educação de Jovens e Adultos e ingressou, imediatamente, no doutoramento. Teve, portanto, um percurso académico de graduação, mestrado e doutoramento linear e sem interrupções, ao mesmo tempo em que estava inserida em outras práticas profissionais, na educação. Fez o doutoramento numa universidade privada, com bolsa, ao contrário de toda a sua formação, feita em rede pública. Valoriza o programa doutoral que cursou, pela presença de linha de pesquisa e pela possibilidade de articulação com investigadores externos.

Maria ressalta a distância e os movimentos que tinha que fazer pela geografia da cidade. Pela incompatibilidade de horários e lugares, dada a distância das instituições nas quais estava envolvida, a professora deixou a alfabetização de crianças. Essa questão da distância do trabalho e de casa foi, também, um ponto de partida para querer uma remuneração melhor e buscar um novo emprego. Maria passou num concurso para ser funcionária técnica de uma universidade. Tinha o seu problema financeiro de certa forma resolvido, mas sentia o desejo de voltar para a sala de aula. Por isso, resolveu tentar alguns concursos para ser professora universitária. A alegria no seu trabalho está dentro de sala de aula. A docência em uma universidade pública significava a possibilidade de ter uma boa remuneração e não largar nem o ensino nem a sua área de interesse. Ela não almejava apenas a instituição onde trabalha atualmente, mas qualquer outra instituição que pudesse garantir uma boa remuneração aliada ao prazer da docência.

Apesar de se mostrar preocupada com o facto de que a universidade não apresenta um bom plano de carreira, instaurando alguma insegurança para o futuro, a remuneração adequada ao seu padrão de vida é um fator positivo aliada à felicidade por trabalhar dentro da sua área de interesse de investigação, estar perto de casa, ter horário e local de trabalho flexível, o que também lhe garante mais flexibilidade na sua vida pessoal, como cuidar do seu filho.

Os colegas e o departamento onde está inserida são um grande fator de socialização na profissão. Não tem encontrado barreiras nem constrangimentos como uma professora nova,

pela abertura dos seus colegas. Contudo, a expectativa em relação aos estudantes não foi correspondida, denunciando uma apatia por parte deles.

Por se considerar no início de carreira, ainda está constituindo-se como professora universitária, permitindo ter esse tempo de adaptação. Quanto à extensão, já está integrada num programa, mas quer criar o seu próprio projeto. Ainda não é membro de nenhum grupo de investigação, mas planeja fazer parte. Além disso, continua a escrever artigos, participar de congressos e apresentar trabalhos. Ainda não tem cargos associados à gestão académica, tampouco tem interesse neles, mas sabe que participar da gestão será algo necessário, ao longo da sua carreira.

Quanto à publicação, sente pressão pela exigência de uma produção científica de qualidade. Busca publicar sempre. Quanto à atuação na formação avançada, considera que ainda precisa de muita produção para estar apta a entrar no programa. Marita tem como expectativas conhecer mais a universidade para desenvolver seu trabalho entre ensino, investigação, extensão e gestão, em seu tempo.

Professora Emília

“Para o futuro? Ai, trabalhar, trabalhar, trabalhar (risos)”

No percurso da professora Emília, destaca-se o desejo pela docência. *A minha mãe conta e eu me lembro muito bem disso, que eu acho que eu sempre quis ser professora.* A partir das brincadeiras, desenvolveu a vontade de ser professora. Entre outros episódios, o seu primeiro contacto com o “trabalho” com a educação infantil aconteceu, quando ainda era uma estudante, por volta dos 11 anos, e pediu para ajudar uma turma de educação infantil, durante as suas férias escolares.

Com a vontade de ser professora sempre presente, Emília cursou o ensino normal. Começou a trabalhar em alfabetização de crianças, com 17 anos de idade, ao mesmo tempo em que ingressou no ensino superior, no curso de pedagogia, desenvolvendo os seus estudos como trabalhadora-estudante. Ela teve, também, experiência como professora do curso normal, de formação de professores, na escola onde se tinha formado.

A professora manteve, sempre que possível, o trabalho com as crianças, só o deixando de fazer quando tinha uma carga horária muito elevada, que impedia a realização dessa atividade. Emília destaca a importância atribuída à relação entre teoria e prática que pode levar ao ensino universitário para enriquecer a aprendizagem dos estudantes e aproximar a formação dos professores ao futuro contexto profissional.

Entre as experiências profissionais, trabalhou num colégio vinculado à universidade e também deu aulas no ensino superior, para o curso de pedagogia. Viveu, nessa última experiência, uma reforma no currículo do curso. Por causa desta reforma, na ebulição dessa discussão, integrou-se na investigação, para entender os efeitos das mudanças e compreender a situação. Emília investiu num projeto de investigação para conhecer a realidade profissional em que vivia.

O desejo de aprender e produzir conhecimento foi e é a maior motivação para continuar seu percurso académico. O mestrado surgiu como possibilidade de aprofundar a investigação. O seu envolvimento com a investigação também foi aumentado por uma especialização, que buscou para aprimorar a sua prática. Participou em projetos de investigação sobre formação de professores. Emília valoriza a metodologia dos projetos. Pela etnografia, reflete que participou do curso normal como estudante e como investigadora.

Há um constante desdobramento dos processos de investigação que levam à busca pelo aprofundamento de mais temáticas e questões. É visível o impacto da temática com a qual trabalha e pela qual se interessa na identidade profissional. Assim, por muitas vezes o tema da sua investigação pode “orientar” as suas atividades profissionais.

A importância dos outros professores e dos grupos de estudo ou investigação para a profissão afirma-se no sentido de construir uma unidade em que se identificam interesses de investigação e formas de trabalhar. Os grupos de pesquisa são definidos como tendo uma dimensão formadora.

A professora gosta e valoriza o ensino: *eu sempre gostei de dar aula. A minha questão sempre foi dar aula*, mas compreende que ser docente é mais que dar aula e que a universidade deve permitir o desenvolvimento de outras dimensões do trabalho do professor.

A maturidade e a experiência que antecedem o ingresso na docência universitária fazem diferença na sua adaptação ao trabalho. De qualquer jeito, se observa uma identificação com a instituição, na sua trajetória. No início da sua carreira teve apoio dos outros professores e agora reconhece que pode estar na outra posição, apoiando os professores que ingressam.

Como efeitos positivos dessas mudanças, elenca a maior possibilidade de bolsas e de desenvolvimento de pesquisas que integram estudantes e, por isso, criam o diálogo, fortalecendo a relação educativa e o avanço da investigação. A intensificação do trabalho docente é considerada como efeito negativo. Contudo, Emília destaca que não se pode ter um discurso bipolar sobre as mudanças.

A professora considera a pressão pela publicação ao mesmo tempo como um retorno e um compromisso que os professores precisam ter para divulgar a investigação e promover a reflexão, funcionando como desdobramento fundamental do trabalho investigativo.

Emília atenta para a necessária reflexão sobre as atuais condições do trabalho docente. Algumas provocações para ação para buscar outras possibilidades e respostas estão presentes em seu cotidiano. Quanto às expectativas sobre a profissão, espera trabalhar e se envolver cada vez mais com a profissão. Para o futuro, pretende desenvolver os desdobramentos das suas atividades atuais, num processo cíclico, estreitar laços de investigação e desenvolver um trabalho colaborativo.

Professora Paola

“Ando muito ocupado”, disse ele. “Você não tem ideia da quantidade de serviço burocrático hoje em dia. Você saiu na hora certa.” Essa é mais uma coisa que os meus ex-colegas costumam me dizer nas festas, insinuando alguma equivalência sombria entre a aposentadoria precoce e gerais sendo retirados de helicóptero de cidades sitiadas ou então ratos fugindo de um navio que afunda. Butterworth listou todas as avaliações em que estava envolvido, todos os comitês de que participava, todos os pedidos de bolsa que tinha a fazer, todos os artigos que tinha de avaliar e todos os estudantes da pós-graduação que tinha de orientar.

(David Lodge, 2010, *O mundo em surdina*, p. 125)

“Parece que você não é mais nada, que você só é gestora, né?”

A narrativa da professora Paola revela um grande investimento em educação ao longo da vida, marcada pela divisão entre os desejos e planos que tinha e o que era possível concretizar dentro das suas condições económicas e sociais. Nascida no seio de uma família humilde e com carências financeiras, viu a valorização da educação, do estudo e da escola desde cedo, acreditando na escolarização como possibilidade de ascensão social.

A professora fez toda a sua escolarização na escola pública. Na altura de ingressar no ensino secundário, uma tia ajudou a pagar os estudos para que ela pudesse tentar frequentar uma escola técnica pública, revelando, mais uma vez, a valorização e o investimento em educação. A escola técnica representava, na sociedade da época e na vida da professora, a “garantia” de ter um emprego, após a escola secundária. A empregabilidade foi, desta forma, o motivo para ingressar na escola técnica. Contudo, Paola percebeu, no fim do curso, que as melhores vagas no mercado de trabalho eram só para homens. A conjuntura do país não correspondia às expectativas que tinha. Trabalhando em condições difíceis, que não pensava ter que enfrentar, resolveu ingressar no Ensino Superior. Ela queria trabalhar em informática e para isso, na época, precisava cursar a graduação em matemática. Assim, entrou numa universidade pública, para realizar esse curso.

Durante a graduação, teve contacto com outras questões que são envolvidas pela matemática, como a formação de professores da área. Encontra-se, aí, um momento marcante na vida da professora, o começo da sua relação com a docência.

Ainda na faculdade, começou a trabalhar em um cargo público e isso melhorou a sua condição financeira. Quando terminou o curso, tinha esse emprego, mas desejava ser professora e, por isso, concorreu a um concurso para docente em uma escola de outra cidade. Todavia, a professora não conseguiu se encaixar. Vinha da universidade cheia de ideias, de debates, e na escola encontrou um cenário de neutralização dos problemas, de invisibilização dos debates e de culpabilização dos próprios estudantes. A escola não respondia às suas inquietações como

professora. Por isso, procurou formações para discutir a realidade e recuperar um espaço de debate e de reflexão que tinha criado na universidade.

Nessa procura por formações para debater a escola e melhorar a sua prática, entrou numa universidade privada para educação matemática e teve uma formação muito mais focado no conteúdo da matemática do que no seu ensino. Quando terminou o curso, foi pressionada para entrar no mestrado em educação matemática, na mesma instituição.

Como professora da rede pública, não tinha um bom salário e condições ideais de trabalho em apenas uma escola. Por isso, tentou mais concursos e fez o mestrado com uma carga de trabalho imensa, sendo professora em duas escolas públicas e uma particular. Para conseguir terminar o mestrado, fez mais um investimento em educação e mais um sacrifício financeiro: vendeu uma casa e pediu demissão da escola particular para poder ficar estudando. O fim do mestrado compensou o sacrifício pelas oportunidades que abriu. A professora continuou a sua carreira, sempre trabalhando com formação contínua de professores de vários níveis de ensino.

Tendo sua carreira voltada para a matemática, a professora Paola não imaginava que poderia ter lugar na área de Educação, visto que tinha maior preocupação com o conteúdo da matemática do que com as questões educativas. Por recomendação de um amigo, fez o concurso para a universidade e foi aprovada. Nessa reconstrução da docência em outra área do saber, a professora sentiu diferença no trabalho da matemática no curso de pedagogia, já que *no curso de pedagogia, a matemática chega um pouco como... não sei, usando um termo, assim, como uma 'decoração', como um 'enfeite'*.

Quando ingressou na docência universitária, o doutoramento se afirmou como um passo importante para a carreira. Esteve sempre envolvida com a docência e com a administração. Paola procura constantemente não se desvincular do ensino, pois considera que a gestão engole enquanto o ensino alimenta o professor. Reconhece que faz pouquíssimos trabalhos de extensão e nenhuma investigação, já que essas dimensões são diminuídas pelo trabalho administrativo. Contudo, defende *a gestão como importante para se ter clareza do funcionamento da universidade*.

Na sua relação com os estudantes, promove uma aproximação entre o mundo real e o mundo acadêmico, por estar em sala de aula em outros níveis. Valoriza a docência universitária, na medida em que o professor tem maior autonomia para participar de eventos acadêmicos e para organizar a sua aula e o seu trabalho.

Não dá aulas na formação avançada, pela pressão que existe nesse nível e pela sua falta de tempo e de produção científica. Pela qualidade do programa e as suas conseqüentes exigências, a professora prefere não se engajar nele ainda. Suas expectativas passam por diminuir

o seu tempo com a gestão e, conseqüentemente, se engajar mais nas atividades de investigação e ensino.

Professora Márcia

“Quando eu te encarei frente a frente não vi o meu rosto
Chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto, mau gosto
É que Narciso acha feio o que não é espelho
E à mente apavora o que ainda não é mesmo velho
Nada do que não era antes quando não somos Mutantes

E foste um difícil começo
Afasta o que não conheço
E quem vem de outro sonho feliz de cidade
Aprende depressa a chamar-te de realidade
Porque és o avesso do avesso do avesso do avesso

Do povo oprimido nas filas, nas vilas, favelas
Da força da grana que ergue e destrói coisas belas
Da feia fumaça que sobe, apagando as estrelas
Eu vejo surgir teus poetas de campos, espaços
Tuas oficinas de florestas, teus deuses da chuva”

(Sampa, Caetano Veloso)

“Eu tenho a ilusão de fazer parte desse movimento transformativo da sociedade”

A professora Márcia tem um discurso militante de luta política e social, herança da sua primeira área de formação, Direito. A professora nasceu no Rio de Janeiro e tem 50 anos. Seus pais, filhos de imigrantes, não tem habilitação acadêmica de nível do Ensino Superior, mas sempre encaminharam e incentivaram a formação da professora, do seu irmão e dos seus primos, valorizando a escola e a universidade. Pelas suas condições financeiras, a universidade pública era a única opção para a família. Assim, preparou-se para poder ingressar no ensino universitário público e ingressou na universidade onde trabalha como estudante no curso de direito.

A sua escolha da profissão também aconteceu pelas circunstâncias econômicas da família. Era ideal ter uma profissão que permitisse a sua autonomia financeira. Após a sua formação, Márcia passou um tempo em outra cidade para fazer uma especialização, o que a faz destacar, novamente, o investimento nos estudos. Nesse período, foi preciso ter o apoio da família, para conseguir se manter financeiramente, e fazer um esforço muito grande em termos de dedicação aos estudos.

A professora trabalhou por muitos anos como advogada, em diferentes cidades do Brasil. Em sua experiência profissional, também esteve ligada a movimentos sociais, movimentos populares e sindicatos, o que a aproximou de temáticas de luta política e de direito, mais tarde, nas suas atividades acadêmicas. O fim da ditadura e o clima de redemocratização do país também contribuíram para o gosto pela política. O compromisso com o social, portanto, é muito importante e prazeroso no seu trabalho.

O envolvimento com a docência foi o que a fez optar pelo curso de pedagogia como segunda universidade a frequentar. A mudança de profissão aconteceu pela vontade de estar em sala de aula. Sobre o antigo trabalho, como advogada, referiu: *Eu ralava muito, não tinha fim de semana, não tinha nada*, mas logo depois refletiu: *mas professora da universidade também!* (*Risos*), explicitando o esforço e o excesso de trabalho, também, como professora universitária.

Em nenhum dos cursos a professora teve formação para a investigação, a não ser o trabalho final de curso e a participação no grupo de estudo de um professor, que inspirou o seu tema de investigações mais profundas, posteriormente. Nessa experiência de investigação, ao estudar as questões raciais, culturais e de classe, a professora compreendeu o privilégio da sua branquitude. Depois desse envolvimento, seguiu aprofundando o debate em torno desta temática.

Fez o doutoramento, com o objetivo de poder candidatar-se ao concurso para a universidade. Desejava atuar numa universidade pública, especificamente na universidade onde hoje trabalha.

Alguns momentos na sua vida foram mais difíceis e instáveis que outros, evidenciando um constante investimento na sua formação. Durante o mestrado e o doutoramento, foi bolseira, o que é visto como um privilégio porque lhe permitiu dedicar-se ao estudo, apesar de as condições não serem as melhores.

Assim, revela uma ligação emocional com a docência e a investigação, evidenciando que, muito além de cumprir horas, se envolve inteiramente com a profissão e gosta dela.

Os professores e colegas têm um papel fundamental para superar os desafios da profissão. Márcia tem a necessidade de partilha e de reconhecimento dos colegas de profissão e dos professores. Os grupos de estudo e de investigação são um espaço importante para a formação voltada para a investigação e como momento de socialização entre académicos.

Para a melhor qualidade da sua docência, Márcia tem a necessidade de se renovar, se atualizar, e de inovar o currículo das disciplinas que oferece. A sua exigência como professora tenta fortalecer nos estudantes a seriedade e a responsabilidade, dentro de um espaço de prestígio que é uma universidade pública.

Identificando-se como uma professora em início de carreira, pretende constituir-se como “professora-pesquisadora” entre ensino, investigação e extensão, ao contrário do professor “tarefeiro” e “dador de aula” criado pelo regime de trabalho nas escolas públicas.

Márcia não atua no programa de pós-graduação, mas pretende fazer parte dele. *Ainda vou comer mais arroz com feijão para chegar lá*. Suas expectativas são as de vir a protagonizar projetos de extensão e de investigação. Sobre o futuro, tem boas expectativas, mas afirma: *não sou ingénua. Eu não sou ingénua. É uma coisa complicada*. Reconhece a universidade pública

como espaço de poder e de luta, e critica a perspetiva neoliberal e meritocrática que norteia a universidade, pelo produtivismo e pela competição que instaura num sistema que pode ser fechado por e para interesses específicos. Aponta um estudante empoderado para discutir alguns papeis da universidade, refletindo que o professor precisa estar aberto para receber o estudante que não se parece com o seu filho.

Professora Joana

Eu que já não sou assim
muito de ganhar,
junto as mãos ao meu redor
Faço o melhor que sou capaz
só pra viver em paz.

(*Los Hermanos, O vencedor*)

“sou cautelosa nesse sentido de ir no meu tempo, de ir no meu ritmo”

O lazer, na família da professora, *sempre esteve voltado para questões culturais*. A professora Joana não reconhece nenhuma pressão dos pais para que ingressasse no Ensino Superior, mas as vivências culturais da sua família e a sua formação levaram-na a isso. A professora cursou o ensino normal e, *no estágio, confirmou o desejo de ser professora*. Ingressou no curso de Pedagogia e começou a trabalhar, ainda com 16 anos. Joana trabalhou em instituições privadas e depois foi aprovada num concurso para ser professora da rede pública, trabalhando em diferentes escolas, ao longo da sua carreira. Ao mesmo tempo, procurou mais formação para poder dialogar com outras áreas e melhorar a sua prática profissional.

Não vou dizer para você que eu tinha o sonho de fazer mestrado e doutoramento, porque eu não tinha. Assim, as coisas foram acontecendo. Joana conseguiu conciliar o trabalho que desenvolvia na escola pública com o tema da sua investigação. Durante o mestrado, trabalhava numa escola particular e numa escola pública, ao mesmo tempo. Quando terminou o mestrado, não tinha expectativas de cursar o doutoramento, *mas aí quando acabou foi ‘vai que eu consigo o doutoramento também... vai que eu posso estudar um pouco mais’ e aí eu resolvi tentar o doutoramento.*

Considera a experiência, em um grupo de estudos, como muito positiva pela troca entre as pessoas, pelos debates e conversas que possibilitavam aprimorar a formação de todos. Também valoriza o trabalho nas escolas e na universidade, ao mesmo tempo, porque pode fazer essa aproximação.

Joana destaca metodologias alternativas e propostas que se preocupam com a aprendizagem dos estudantes, o compromisso dos professores e o diálogo entre escola e universidade como importantes para a docência em qualquer nível. Valoriza a experiência do doutoramento. Depois dessa formação, percebeu que trabalhando nas escolas não conseguiria desenvolver a investigação como dimensão do seu trabalho. Assim, buscou concursos para universidades, privilegiando a instituição onde trabalha, pois tinha uma identificação.

O processo seletivo para a docência universitária é muito marcante no seu percurso, pelo esforço e pelo investimento para ser aprovada. A professora evidencia um investimento grande e um desejo enorme de ser aprovada no concurso.

Apesar de considerar que ainda não conhece todo o funcionamento *burocrático* da instituição, assume que a socialização foi muito positiva e que a organização da instituição para receber novos professores foi excelente. Já participa na gestão acadêmica e avalia essas atividades como positivas, referindo outra professora como tendo sido essencial para a sua socialização e para o conhecimento da estrutura da universidade. Sobre a relação entre pares, identifica um trabalho colaborativo.

Antes da sua entrada na universidade onde trabalha atualmente, Joana teve algumas experiências na docência no ensino superior em uma instituição privada e em outros níveis de ensino. Por isso, conta que ingressa na universidade com algumas competências, como planejamento de aulas e de atividades. Sobre a docência, afirma que *o trabalho do professor é o trabalho mesmo para o que é imprevisível. É para o ser humano e a imprevisibilidade aí é total*. Valoriza a vivência da sala de aula que experienciou e que lhe proporciona levar *histórias reais* para discutir com os estudantes da universidade.

Joana reflete sobre seu próprio ritmo, permitindo-se caminhar aos poucos pela docência universitária. Dá preferência ao ensino e a uma relação com o estudante, pela formação ou pela orientação, num trabalho estruturado e que seja benéfico para o estudante. Por isso, exige de si própria tempo para refletir sobre o que tem feito e como poderia melhorar a qualidade dos projetos que desenvolve, reestruturando o trabalho e abrindo novos caminhos.

A professora reconhece em seu trabalho uma grande responsabilidade na formação dos estudantes e na consequente qualidade das escolas.

Apesar da grande ênfase na qualidade do seu trabalho e na procura por potencializar a aprendizagem dos estudantes, a professora deixa claro que respeita o seu próprio ritmo e que, com tranquilidade, pretende desenrolar a profissão, *juntando as mãos ao meu redor para viver em paz*.

Professora Camila

“Mande notícias do mundo de lá
Diz quem fica
Me dê um abraço, venha me apertar
Tô chegando
Coisa que gosto é poder partir
Sem ter planos
Melhor ainda é poder voltar
Quando quero
Todos os dias é um vai-e-vem
A vida se repete na estação
Tem gente que chega pra ficar
Tem gente que vai pra nunca mais
Tem gente que vem e quer voltar
Tem gente que vai e quer ficar
Tem gente que veio só olhar
Tem gente a sorrir e a chorar
E assim, chegar e partir
São só dois lados
Da mesma viagem
O trem que chega
É o mesmo trem da partida
A hora do encontro
É também de despedida
A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar
É a vida desse meu lugar
É a vida”

(Encontros e Despedidas,
Milton Nascimento e Fernando Brant)

“É bom isso, perceber os orientandos fazendo as suas carreiras, os seus concursos, as suas histórias”

O início da experiência da professora na profissão foi imerso na família onde o pai era professor e a mãe também cursou o ensino superior, apesar de não ser comum na época. O ambiente familiar era de estudo e de ensino. A professora fez a escolarização toda num colégio de elite. Na altura do ensino médio, para decidir entre as opções que tinha, queria fazer o magistério primário, mas encontrou uma barreira nos pais, pelo desprestígio que o magistério oferecia, relacionado ao facto de que o ensino normal não permitia o posterior acesso ao Ensino Superior. O pai, professor universitário, queria que ela tivesse uma formação de nível superior. Pela profissão do pai, a professora foi morar no estrangeiro. Fez nesse período alguns cursos para, no retorno ao Brasil, poder ingressar em pedagogia. Contudo, seus planos sofreram, novamente, influência de outras pessoas. Mais uma vez, pelo desprestígio do curso de pedagogia, suas amigas diziam que esse poderia ser um curso fácil e sugeriram que ela fizesse o ensino superior em alguma disciplina específica e depois se preparasse para a docência.

A sua formação no Ensino Superior também se realizou dentro de *um padrão super alto*. Fez o curso de sociologia numa universidade particular e isso tem grande influência na medida em que, se estava no período da ditadura militar no Brasil, e a instituição particular conseguiu manter a liberdade dos professores em comparação com as universidades públicas da época, que tiveram professores perseguidos e cursos controlados pelo estado. Sendo uma instituição com muita atividade de investigação, possibilitou que a professora participasse em projetos de investigação. Camila trabalhou como professora de sociologia e de filosofia no ensino médio, em duas escolas privadas, na época da ditadura. Nessa época, vivia-se sob um silêncio forçado. De qualquer jeito, dentro da escola particular, conseguia apoio para dar a disciplina que era proibida, discutindo as ciências sociais e a organização da sociedade, tentando criar estratégias para lutar contra a ditadura.

Depois de um tempo na docência, a professora começou a fazer o mestrado trabalhando. Neste período, estava sendo organizada a pós-graduação *lato sensu* no Brasil, fazendo, a professora, parte desse início. Ela fez o mestrado com o objetivo de ser professora do Ensino Superior. Tinha interesse explícito em trabalhar na universidade. Já depois do mestrado, Camila começou a trabalhar numa pós-graduação.

Posteriormente, fez o concurso para trabalhar na universidade. Nunca encontrou dificuldade no ensino e cita a atividade de aula sempre como algo fácil. O doutoramento permitiu ter outras condições de pesquisa e de trabalho.

A professora já atingiu a categoria máxima da docência universitária, sendo professora associada, e evidencia que o trabalho docente não se restringe a dar aulas. Indica o ensino, a orientação de estudantes, a pesquisa e o grupo de pesquisa como outros aspetos importantes da profissão. Também aponta a participação em júris como uma oportunidade, um aspeto positivo. Identifica-se com a instituição em estudo e a considera um *lugarzinho bom de a gente trabalhar*.

Quanto às transformações vividas durante a carreira, Camila elenca o momento da ditadura em que ainda não era professora universitária como um momento de grande diferença para a docência. Identifica mudanças positivas ao longo do tempo, como novos recursos e tecnologias que se tornam disponíveis para o ensino e para a investigação e que trazem, consequentemente, melhores oportunidades para a formação.

A investigação, desde o seu primeiro contacto na graduação, é uma constante na sua profissão. Quanto à extensão, desenvolve alguns trabalhos dentro de escolas públicas, conferências e consultoria, mas considera que ainda acontecem em número reduzido.

Camila vincula a gestão académica à chefia de departamento e à coordenação da sua área de trabalho. Como lado positivo da gestão, vê a oportunidade de ajudar a pensar na área. Considera que a gestão é uma atividade para se fazer de forma temporária. Em contrapartida,

valoriza as orientações de trabalho e os grupos de estudo como forma de orientação e como forma de trabalho em grupo. O grupo de pesquisa aparece como parte da identidade profissional, constituindo formação de investigadores/professores que se constroem também nas reuniões e atividades do grupo. Assim, Camila ressalta a questão do investimento e do acompanhamento pessoal e profissional dos estudantes que, por vezes, enveredam por essa carreira. Com expectativas futuras voltadas para a reforma, a professora vê no seu trabalho de formação e orientação o desenvolver de novos capítulos.

Professora Inês

A um Poeta
Longe do estéril turbilhão da rua,
Beneditino, escreve! No aconchego
Do claustro, na paciência e no sossego,
Trabalha, e teima, e lima, e sofre, e sua!
Mas que na forma de disfarce o emprego
Do esforço; e a trama viva se construa
De tal modo, que a imagem fique nua,
Rica mas sóbria, como um templo grego.
Não se mostre na fábrica o suplício
Do mestre. E, natural, o efeito agrade,
Sem lembrar os andaimes do edifício:
Porque a Beleza, gêmea da Verdade,
Arte pura, inimiga do artifício,
É a força e a graça na simplicidade.

(Olavo Bilac, in "Poesias")

“Eu não trabalho pelo salário.

Ainda bem que me pagam por aquilo que eu gosto de fazer”

A mãe da professora Inês concluiu o ensino fundamental e seu o pai o ensino secundário. Apesar de os pais não terem seguido o Ensino Superior, sempre houve uma grande valorização da escola pela família e uma intensa bagagem cultural numa casa cheia de livros e com muita leitura. Inês fez a sua trajetória escolar toda em escolas públicas e reflete que, desde o ensino fundamental, já desejava ser professora. Contudo, sua família concordava com o discurso vigente de desprestígio do magistério. Ao mesmo tempo, a escola pública brasileira começava a ser desprestigiada. Dentro desse cenário, o ensino técnico apareceu como opção pelo facto de que representava *a escola pública de qualidade e que garantiria acesso ao nível superior*, o que era uma expectativa da sua família.

Durante a escola técnica, teve a confirmação de que queria ser professora. Seguiu para a licenciatura em química. Seu objetivo era ser professora e escolheu a área de que sabia um pouco mais, para poder ensinar, para *não fugir da docência*. Chegou a trabalhar na indústria, mas não se identificou com o tipo de serviço. Ela queria algo mais flexível. Poderia trabalhar até mais, mas queria um trabalho que não *a fixasse todos os dias no mesmo lugar, com as mesmas pessoas, no mesmo horário*.

A experiência como professora a conduziu para o mestrado em Educação. Coursou o mestrado numa instituição privada prestigiada na altura. Durante o mestrado, *a decisão pela docência se ratificou*. Imediatamente após o mestrado fez o doutoramento, encontrando-se aí com o seu tema de investigação atual.

Terminando o doutoramento, ingressou como docente na universidade onde está atualmente, com interesse em trabalhar especificamente na pós-graduação para articular o

ensino com a pesquisa. Inês percebeu que o trajeto para ingressar no programa de pós-graduação seria mais demorado do que um novo concurso, para outra universidade. Dessa forma, prestou concurso para outra universidade pública. Depois, voltou para a instituição onde trabalha hoje em dia, com melhores condições de trabalho, como mais horas, dedicação exclusiva e atuação na pós-graduação.

Para Inês, o grupo, de estudo e de investigação, pelo sentido de pertença que provoca, é um dos principais fatores da socialização na profissão e um aspeto fundamental para uma melhoria no trabalho. A construção de grupos de pesquisa também é uma vantagem para organizar a pós-graduação e a investigação e para melhorar o trabalho. A professora aponta a impossibilidade do trabalho em grupo como um dos motivos para ter saído de outra universidade.

A sua carreira como investigadora é alimentada e alimenta a carreira docente, promovendo a articulação entre investigação e ensino. Para ela, a investigação aumenta também a qualidade do curso, visto que o professor que investiga é diferenciado porque relaciona ensino e investigação.

Inês critica o gerenciamento da universidade e a relação que se estabelece com o conhecimento, mas defende que a instituição enfrenta problemas diferentes ao longo do tempo, não considerando que possa ser melhor ou pior que antes. Ela aponta a necessidade de adaptação a um novo perfil académico do estudante, que se forma muito mais novo e com menos maturidade, sem a trajetória da sala de aula que outros estudantes tinham. Como aspeto positivo, a professora indica uma relação mais estreita dos estudantes com a investigação porque eles podem estar mais próximos e têm um professor mais qualificado porque investiga. Assim, a narrativa da professora Inês é marcada por um constante valorizar do curso e da sua qualidade na pós-graduação, garantida, entre outros aspetos, pelo desenvolvimento da investigação.

Apesar de reconhecer a gestão como necessária, dispensa essa dimensão se outras pessoas puderem cumprir esse papel. Acredita que houve um crescimento da universidade que não foi acompanhado do aumento do número de funcionários, o que faz com que seja mais difícil gerir a universidade e organizá-la. Há, assim, um maior trabalho por acúmulo de tarefas que os professores precisam cumprir, quando não há funcionários específicos para essas atividades.

Inês destaca a flexibilidade da profissão em termos de horário, lugar e público. Cita também o ensino, a investigação, a escrita, a orientação e a participação em júris como aspetos positivos. Entre os pontos negativos, destaca o excesso de reuniões, trabalhos burocráticos e a política universitária, apesar de considerar que todos esses aspetos são necessários, porque

viabilizam o trabalho do professor. Vê em seu futuro mais trabalho e mais possibilidades de desenvolver as dimensões das atividades docentes com qualidade.

Professora Helena

“O mundo da academia não é só assim imaterialidade. A vida se produz materialmente”

A família da professora Helena já tem habilitação de nível superior, há muitas gerações. Até os bisavôs da professora já eram formados pelo ensino superior. O pai da professora realizou o curso de história e foi um professor bem-sucedido, com muitas publicações. Apesar de haver a perspectiva na família de se ingressar no Ensino Superior, isso não se configurava como uma obrigação para ela.

Ao longo da sua escolarização, a professora tinha interesse por artes plásticas, expressões e biologia. Contudo, por questões pessoais, foi morar com a irmã em outra cidade onde trabalhou numa escola, como auxiliar de professora de educação infantil e de artes. Assumiu o cargo de professora com 17 anos, sem formação formal. Pensando *se vou trabalhar em escola, então vou fazer o normal*, a professora ingressou no curso normal. Não gostou e voltou para cidade dos pais para reorganizar a sua vida. Optou por estudar o ensino médio de formação geral num colégio onde o pai trabalhava com uma linha de teologia da libertação e pedagogia do oprimido. *eu achei que era muito desperdício eu abrir mão de fazer aquela escola de ensino médio para ir fazer um curso normal. Achei que ia empobrecer a minha formação. Eu preferi ter essa formação geral e fazer o curso de pedagogia.*

A professora começou o curso de pedagogia numa universidade pública, mas o curso não correspondia às suas expectativas, pois estava marcado pelo período da ditadura e o consequente controlo do estado. Na universidade pública, os professores e funcionários *eram pessoas sempre de alguma forma afinadas ou que não contestassem o regime militar*. Conheceu alguns estudantes de uma instituição privada e descobriu que o seu curso era muito bom, promovendo, entre outras atividades, o envolvimento com investigação. Transferiu-se, assim, da universidade pública para a universidade privada.

Na sua narrativa, a professora aprofunda com detalhes a tentativa de ingresso no mestrado e a sua aprovação, além do conteúdo da sua investigação de mestrado, dando destaque para os seus resultados.

Enquanto trabalhava na prefeitura, a professora sentiu a influência das perspectivas neoliberalistas invadindo a educação, por meio dos cortes nas políticas sociais, salários esmagados e o trabalho numa perspectiva assistencialista. Quando terminou o mestrado, o salário da professora *estava ficando impossível*. Com filhos pequenos, ainda que quisesse continuar trabalhando com a educação, precisava procurar outro emprego que lhe desse melhores condições financeiras. Com interesse em trabalhar na docência, prestou um concurso para professora substituta de uma universidade pública. Enquanto dava aulas nessa universidade, começou o doutoramento.

Quando acabou o doutoramento, a professora foi convidada para trabalhar numa universidade privada, em outra cidade. Depois de algumas experiências, concorreu para a universidade onde trabalha atualmente. Com o tempo, optou pelo regime de dedicação exclusiva da universidade, com mais horas de trabalho, e ingressou como professora da pós-graduação.

Helena valoriza as quatro dimensões da profissão, inclusive a gestão, mas sua experiência como coordenadora expõe uma sobrecarga de trabalho. Para ela, a estrutura das coordenações nunca acompanhou o crescimento do programa de pós-graduação. Há muita pressão para financiamento, que leva à preocupação com a produção. Vivencia-se uma mudança das normas e a consequente necessidade de readaptação. A necessidade de se adequar às exigências tem-se intensificado e hoje é *sufocante*. Há um prazo muito curto para tudo, para terminar o mestrado, o doutoramento, para os relatórios, etc..

A ciência ficou rápida. Não há mais a possibilidade de processos lentos para elaboração de uma obra. Os tempos são mais curtos. Há, para Helena, uma flexibilização do trabalho por meio da tecnologia: todos os aparelhos avisam que alguém telefonou, mandou mensagem, e-mail, etc.. Hoje em dia, a tecnologia faz com que se acabe por exigir uma resposta imediata por parte do professor. A professora sente, também, a falta de separação entre a dimensão pessoal e a dimensão profissional da vida.

Como aspetos mais valorizados, Helena refere o pioneirismo nas políticas afirmativas e na diversidade de estudantes que a universidade recebe. Como expectativas, ela pretende continuar a desenvolver um trabalho de aproximação com o campo social e de trabalho, com as escolas e com os profissionais. Tenta equilibrar algumas mudanças na universidade para garantir a qualidade do seu ensino.

Professora Beatriz

“me preocupa muito essa coisa da pesquisa que morre nela mesma e eu não tinha interesse”

Eu acho que eu nasci professora. Já me disseram que eu podia fazer outras coisas. “Beatriz, você podia trabalhar com isso”. E eu falo: gente, eu não quero mais trabalho. É o que eu gosto de fazer! Desde a infância, Beatriz já sabia que queria ser professora. Sua mãe também era professora. Ela lembra que, na escola, observava as relações entre professores e estudantes e que aquilo a marcava. Se antes não tinha consciência do que estava a observar, hoje em dia, a professora reflete que essas situações contribuíram diretamente para a sua atuação profissional.

Na sua trajetória escolar, já tinha algumas estratégias de aprendizagem, diferentes das apresentadas pela professora, para si própria e para ajudar os seus colegas. Preocupava-se com algumas situações de discriminação em sala de aula e em como diminuí-las. Desde cedo, também se preocupava com a questão social.

Beatriz fez o curso normal e, ao trabalhar com educação de infância, encontrou crianças com necessidades especiais. Esta experiência a fez procurar formações para se aprofundar e se qualificar para o trabalho e a conduziu à temática de investigação que desenvolve até hoje. A investigação representa para Beatriz a possibilidade de aperfeiçoamento para a sua atividade profissional, partindo das necessidades da prática para buscar, na investigação, reflexão e discussão.

A professora relata processos de investigação que experienciou, os seus desafios e consequências, sendo a sua narrativa marcada por exemplos práticos das suas atividades profissionais e pelos resultados das suas investigações e dos seus projetos. Beatriz valoriza os resultados aos quais chegou e as mudanças que pôde fazer na prática, a partir deles. Ao longo do tempo, reuniu muitas experiências profissionais, em diferentes tipos de instituições, ligadas à saúde e à educação. Dentro da educação especial, a sua preocupação foi sempre a de potencializar a aprendizagem das crianças, independentemente do problema que elas podem apresentar.

Beatriz foi aprovada em um concurso do colégio vinculado à universidade, num projeto temporário que, quando terminou, a deixou “perdida” na escola e na universidade.

Valoriza a experiência no exterior, pela possibilidade de abrir novos olhares sobre um mesmo objeto, o que possibilita um crescimento profissional e uma maior contribuição sobre a temática, no país de origem. Quando voltou para o Brasil, após o doutoramento, a professora trabalhou em um projeto de alfabetização e letramento em escolas dentro de hospitais. No âmbito desse projeto, desenvolveu muitas atividades. Chegou a trabalhar na faculdade de

enfermagem, contribuindo com a sua formação em Educação para a área, até começar o trabalho na faculdade de educação.

Beatriz não atua na pós-graduação, com receio de não se identificar com as suas linhas de investigação; *efetivamente é tudo muito filosófico para o meu gosto. Então fica complicado.* A professora busca inserir-se em contextos onde pode dar uma contribuição e desenvolver os seus projetos. Dá valor a uma parte mais prática da investigação, como intervenção nos contextos.

As notas, os dados quantificáveis, o número de projetos onde está envolvida, os artigos publicados, os financiamentos das agências de fomento, na sua opinião, não refletem necessariamente uma qualidade na orientação e na formação dos estudantes. A professora se preocupa com a aprendizagem dos estudantes, com os ritmos que eles vivem. *É difícil, eu não entendo, mas e aí? Vai montando as pecinhas, porque é só assim que a gente vai construir o conhecimento.*

A professora identifica um perfil competitivo na academia e denuncia o interesse em investigações não pelo processo e pelos seus resultados, mas pelas suas implicações como a obtenção de uma bolsa ou aprovação no mestrado, por exemplo. *O foco ou é o mestrado ou é o dinheiro da bolsa. Não é o assunto em si. Então isso me incomoda um pouco e eu sou um pouco reservada.*

Assim, Beatriz revela que seu interesse principal é o ensino, uma aprendizagem significativa dos estudantes. No futuro, continua com os mesmos objetivos, de valorizar uma formação e uma orientação de qualidade, realizando investigação a partir da prática e sem ter que ser obrigada a responder às expectativas e interesses de um sistema, mas comprometida em questionar e melhorar a prática que observa.

Professor Rafael

“A ideia de entrar no programa de aposentadorias compulsórias, contra a minha vontade, me apavora”

O professor Rafael, de uma aldeia pequena de um estado do Brasil, viveu um processo de alfabetização tradicional. Mudou-se, com a família, para uma cidade um pouco maior, a fim de terminar a sua escolarização, mas, por questões políticas e de briga entre instituições públicas e privadas, não havia oferta do último ano do ensino secundário e o professor fez outra mudança para completar a sua escolarização.

Quando era adolescente, pensava em fazer medicina, porque todos pensavam em fazer direito, medicina ou engenharia, por um ideal de profissões valorizadas na sua geração. Com 17 anos, mudou-se para o Rio de Janeiro para cursar medicina. Sem apoio financeiro e familiar, precisou arranjar um emprego. Trabalhando numa escola, teve a oportunidade de dar aulas e acabou gostando e se interessando pela profissão e assim foi *agarrando com unhas e dentes cada oportunidade que foi surgindo*.

O seu preparo profissional para dar aulas era precário, mas se esforçava para ficar no emprego pela necessidade financeira. *Ao final desse primeiro ano no Rio, deixei absolutamente de pensar em medicina*. O professor optou por cursar o ensino superior em história. Nessa formação, alguns professores marcaram a sua trajetória. Foi indicado para empregos como professor pelos próprios professores da faculdade. Fez um concurso, logo depois de formado, e passou a ser professor de história em escola pública. Considera que foi um professor de história bem-sucedido. A prática nesse trabalho promoveu o interesse em aprofundar conhecimento no mestrado. Por sua vez, o mestrado abriu um novo caminho, que direcionava o professor mais para uma discussão sobre educação do que sobre a própria história.

A publicação da dissertação de mestrado foi um ponto de partida para a visibilidade na área e para convites para falar sobre o trabalho, em diferentes lugares e instituições. Esse contacto com novos públicos e profissionais levou a mais debate e discussão, e, ao mesmo tempo que possibilitava respostas, elaborava mais perguntas. Esse constante questionamento direcionou o professor ao doutoramento.

Como professor da universidade, uniu as suas duas áreas de formação: história e educação, e a sua prática profissional com o seu conhecimento académico. *Jamais tinha pensado ser professor universitário. Mas era uma oportunidade de aliar teoria e prática*. Quando terminou o doutoramento, ingressou na docência da formação avançada. Desenvolveu diferentes projetos de investigação ao longo do tempo, detalhando alguns resultados das suas investigações e revelando prazer nestes processos de investigação.

Sua atuação na universidade envolve, a participação ativa no seu departamento, inclusive na gestão. O professor considera que o trabalho na formação avançada permite uma reflexão mais profunda sobre o trabalho e apresenta uma exigência maior da qualidade do trabalho docente.

A preocupação com a escola pública é nítida, em seu trajeto. Nunca deixei a sala de aula na rede pública. Eu trabalhava na rede particular, mas não queria perder meus laços, meus vínculos com a educação pública. Meu campo preferencial de lutas é a educação pública.

Sobre as mudanças nas universidades, Rafael se mostra triste com a falta de resistência de professores e estudantes, tanto no cenário europeu quanto latino-americano. Contudo, avaliando-se como um otimista, acredita na força da juventude que se organiza politicamente e estuda formas de luta e de resistência para pensar um país novo. Acredita que, apesar de tudo, a universidade possibilita (ou pode possibilitar) esse movimento de organização, de luta e de resistência.

Assim como a preocupação com a qualidade da escola pública é revelada como constante no trabalho do professor, também é a valorização da docência, apesar do desinteresse que sente por parte dos governantes. As suas expectativas futuras envolvem a docência, enquanto lhe for permitida, procurando investir cada vez mais no trabalho, seja pela investigação ou pelo ensino, para uma formação de qualidade dos estudantes. *Eu sou um otimista por natureza (risos). Mas a minha expectativa mais imediata é de permanecer mais tempo no magistério...*

Professor Leonardo

Hoje eu tenho apenas uma pedra no meu peito
Exijo respeito, não sou mais um sonhador
Chego a mudar de calçaca quando aparece uma flor
E dou risada do grande amor
Mentira!

(Samba do Grande Amor, Chico Buarque)

“Esse professor universitário, mataram-no! Ele foi executado”

A narrativa do professor Leonardo é marcada pelo discurso de um professor que se despede da profissão, descontente. Nascido no seio de uma família de classe média alta, ele tinha como natural o caminho para o ensino superior. Estava decidido, pelas expectativas da família, que ele iria cursar engenharia ou economia, depois de uma escolarização toda feita em um colégio tradicional privado. Assim, a sua escolarização, e dela faz parte um ensino secundário científico, foi feita como caminho para o ensino superior.

Contudo, com 16 anos, o professor entrou em sala de aula para alfabetizar adultos em um curso ligado à igreja católica e a uma ideologia da libertação. Essa experiência fez com que ele tomasse a decisão de ser professor. A família, com boas condições financeiras e grande bagagem cultural, não apoiou a sua decisão, tendo em conta o desprestígio da profissão docente na sociedade brasileira da época e o seu caráter de empobrecimento.

Leonardo ingressou em Pedagogia, numa instituição particular de alto padrão na altura e, com boas condições financeiras e culturais, fez cursos e formações em paralelo e teve diferentes experiências profissionais. O professor tornou-se assessor pedagógico numa fundação de atendimento social. Esse trabalho, para ele, foi a sua *prova de fogo*, um período de muita responsabilidade com crianças. Também trabalhou na área técnica e assumiu cargos de chefia na instituição. Teve uma postura reflexiva e investigativa, durante os anos de trabalho voltados para o atendimento social, articulando sua atividade profissional e a investigação.

O professor teve experiência como docente no ensino superior, em faculdades particulares. Queria ser professor universitário, pelas expectativas que tinha sobre essa profissão. A imagem era de uma profissão sedutora, pela liberdade, pela vida intelectual e pela relação educativa. Leonardo fez o concurso para a universidade. Assim que nela ingressou, trabalhou na gestão, tendo uma visão muito abrangente e alargada da universidade. Fez o doutoramento, reconhecendo que fazer era *seguir o caminho* para a docência universitária. Afastou-se para fazer o doutoramento em outra instituição e, quando voltou para a universidade, investiu no trabalho na pós-graduação. Foi um dos responsáveis por implementar o programa doutoral, teve cargos de gestão, confessando que foi uma atividade *bastante complicada*, incluindo a necessidade de *administrar os egos*. *E administrar os egos não foi divertido!*

A profissão, ao longo do tempo, foi deixando de ser interessante. Leonardo entende que houve uma perda de qualidade de vida, em nome da competitividade e da produtividade. *Ficou uma profissão chata!* Toda a exigência imposta resultou na falta de controlo do professor sobre o seu próprio tempo, que *foi abduzido do seu controle*. O professor refere que se submeteu objetivamente a uma vida de escravidão: *quando procurava esses indicadores, jogava o jogo*. Não se arrepende, mas não tem mais energia para isso e agora quer se dedicar a projetos que façam sentido e não sejam apenas resposta à agenda do mercado.

Sobre a relevância da produção, Leonardo critica a falta de relevância social de algumas investigações e questiona o seu impacto no quotidiano das escolas, alertando para um *desserviço* da universidade à comunidade.

O professor optou pelo regime de dedicação exclusiva recentemente, porque antes preferia ter a possibilidade de trabalhar em outras instituições em paralelo. Dava consultorias e trabalhava com atividades voltadas para o trabalho social. Ainda se envolve com projetos fora da universidade para a transferência do conhecimento à comunidade, uma dimensão por si muito estimada. Vinculado sempre a atividades sociais, tem a extensão muito presente em seu dia-a-dia profissional, a partir de consultorias, de formação, do contacto com o conselho titular e com a universidade da terceira idade, por exemplo. Junto com a transferência do conhecimento, destaca o ensino como dimensão favorita do trabalho docente.

Para Leonardo, a investigação é só um aspeto pontual da vida académica que poderia ser suprimido sem grandes sofrimentos. Tem experiência em gestão e o que mais valoriza nessas atividades é a possibilidade de entender e participar do planeamento e desenvolvimento da universidade.

Dentro da pós-graduação, trabalhava até nos fins de semana, em diversas atividades. Sentia que estava em permanente atraso e vivia profissão com muito cansaço. Saiu do programa de pós-graduação, porque não queria mais lidar com o estresse, com a pressão e a falta de tempo atrelada à exigência da formação avançada. Desde então, tem mais tempo para si. Tem como expectativas a reforma. Leonardo deixa a narrativa com o tom de desencanto com a vida universitária.

Parte II – Narrativas, Vidas e Professores de Portugal

Professor Bruno

“este lado de continuar a estudar e procurar saber coisas e procurar coisas novas me atraiu o suficiente para eu nunca deixar de fazer”

O professor Bruno é de uma zona mais rural de Portugal, onde cursou grande parte da sua escolaridade. Não teve *nenhum problema em cumprir o que a escola pedia*. Seu pai tinha o ensino superior e era professor do ciclo preparatório. A sua professora da escola primária era sua vizinha e, por isso, tinha uma relação de maior intimidade com ela. Apesar da grande proximidade com a profissão de professor, essa não era uma profissão com a qual idealizava o seu futuro.

Bruno considera que a trajetória de seu pai para o ensino superior foi mais difícil e mais dramática do que a sua e do seu irmão, o que fez com que a família valorizasse o percurso para o ensino superior e que se preocupasse mais com uma garantia de emprego do que com a área de atuação propriamente dita, não havendo interferência da família para a escolha da sua profissão. Ligado mais à área das ciências, ingressou no curso de bioquímica. Sem ter interesse em trabalhar na indústria, pensava numa carreira ligada à investigação. Todavia, o professor mudou de curso e entrou em psicologia.

Se na primeira área manifestava interesse por trabalhar na investigação, em psicologia “via-se” a trabalhar no “terreno”. Quando terminou a licenciatura, trabalhou na área e continuou frequentando a faculdade para ter acesso à biblioteca. Percebe que esteve sempre ligado à investigação durante a sua atividade profissional, para procurar respostas novas para o seu trabalho, o que envolvia a pesquisa, ainda que não fosse nada intencionalizado para construir uma carreira de investigação.

Numa ida à faculdade, encontrou com uma professora que o encorajou a tentar o doutoramento. *E eu acho que se não fosse isso provavelmente não tinha continuado aqui*. Foi durante o doutoramento que teve as primeiras experiências – esporádicas – da docência no ensino superior. Quando terminou o curso, começou a dar aulas para a pós-graduação e para a licenciatura em outras instituições. Era professor a tempo inteiro, mas que seu trabalho se restringia às atividades de sala de aula.

Depois dessa experiência no ensino superior, Bruno tornou-se investigador a tempo inteiro no centro de investigação da faculdade onde hoje é professor. Desenvolvia atividades de investigação e foi neste momento que percebeu que queria continuar a dar aulas.

Depois do fim de seu contrato como investigador, percebeu que fazia sentido manter-se no ambiente académico, assim como para ele teve sentido prestar o concurso para ser professor da mesma faculdade. Entre um contrato e outro, permaneceu na universidade como voluntário,

dando continuidade às orientações e aos projetos que ainda estavam em andamento, evidenciando um compromisso com as relações que estabeleceu na instituição.

Para o professor, o trabalho docente deve motivar os estudantes a se interessarem por aprender, por procurar mais. Preocupado em manter a motivação dos estudantes, preocupa-se em não sobrecarregá-los, visto que há mais cadeiras a que os estudantes se devem, também, dedicar. Para essa dedicação, explora a potencialidade de trabalhar com projetos em vez de ideias mais abstratas, para que os estudantes vejam resultados de seus estudos. Bruno reapropria-se das suas experiências como estudante para ressignificá-las na sua profissão e tornar o ensino mais significativo para.

O professor não vê sentido numa investigação isolada da docência, quando a universidade pode promover esse encontro. A sala de aula, para ele, se por um lado se beneficia da investigação pela construção do conhecimento, por outro potencializa essa investigação na medida em que questiona os processos investigativos e o investigador, levantando questões que um *laboratório* ou um *gabinete* não colocam. Em relação à transferência do conhecimento, o professor afirma que não está muito envolvido, participando de eventos pontuais quando é convidado. Sobre a gestão acadêmica, critica a *equação do tempo* e confirma o caráter burocrático de suas funções, o que diminui o interesse do seu envolvimento com essa dimensão.

Como um professor no início de carreira, afirma: *a minha pressão, pressão que eu me coloco, é mais no sentido de conseguir adaptar a minha lógica de trabalho, de gerir aquilo que são essas mudanças*. Busca, nesse momento, criar as disciplinas da melhor forma e perceber o que é que funciona na docência e ajustar o seu trabalho de ensino com orientação, para uma melhor formação dos estudantes. Bruno pretende alinhar o seu trabalho, também, com os projetos de investigação nos quais está envolvido.

Professor Ricardo

“A sabedoria não nos é dada. É preciso descobri-la por nós mesmos, depois de uma viagem que ninguém nos pode poupar ou fazer por nós.”

(Marcel Proust, em *A sombra das raparigas em flor*)

“Eu continuo a ter uma certa ilusão em relação àquilo que possa ser o meu trabalho numa universidade ou o contributo que eu tenha”

O professor Ricardo fez sua instrução toda em escola pública. Era a opção dentro da sua geração e da sua condição social. O professor viveu a escola no pós-25 de abril e reflete que ainda sentiu os efeitos da ditadura, relacionados com *os próprios subterrâneos da mentalidade portuguesa que não mudam só porque houve uma revolução, não é?*

A sua experiência no ensino secundário foi atribulada, porque com o passar do tempo tinha pouco interesse na área que escolheu e não podia mudar. Quando terminou o ensino secundário, tinha vários interesses e tentou cursos diferentes. Ingressou em Ciências da Educação e teve contacto com pessoas mais velhas e com experiência profissional. *Foi significativo, mas complexo.*

Envolveu-se em movimentos associativos, dentro e fora da faculdade. Começou a trabalhar no segundo ano da faculdade e teve, assim, experiência no campo social e de trabalho da área, articulando a sua formação na universidade com contextos reais. Trabalhou em diferentes áreas. Ainda recém-licenciado, já tinha uma experiência profissional significativa. Inscreveu-se no mestrado, depois da licenciatura, porque sentia necessidade de refletir mais sobre questões da educação.

Ricardo tornou-se professor numa instituição de ensino superior *de sexta para segunda-feira*. Nunca tinha pensado em ser professor universitário, mas o trabalho nessa instituição trouxe um período intenso de prática, de exercício, que o ajudou a perceber que queria continuar na docência. *Foram anos muito importantes para eu me organizar, preparar materiais, estudar, investir, aprender.*

Concorreu a uma vaga para professor da universidade e foi aprovado. Coursou o doutoramento quando já era professor. Quando entrou na docência universitária, assumiu logo funções docentes, de coordenação, de articulação com lugares de estágio e começou a afunilar seus interesses.

O professor valoriza a articulação entre ensino e investigação. Para ele, a investigação é muito importante para dar o sentido de completude à profissão. Comenta que os estudantes são socializados em um formato de escola em que são acostumados com a cultura das tarefas, obcecados por resultados e notas.

Sente pressão, ainda mais depois do doutoramento, para publicar em revistas de alto impacto. Acredita que, dessa forma, abrevia-se a ciência. Para ele, o formato académico e as exigências da universidade, às vezes, em vez de possibilitar a expressão, configuram-se como camisa de força. Reforça um sofrimento na escrita da tese de doutoramento: *sentia-me completamente refém do objeto*.

Essa lógica errada de publicação não traduz o seu interesse. Há o sentimento de sempre ter algo pendente e de estar em défice com a profissão e Ricardo defende que é preciso *perceber que um trabalho de um professor universitário passa por outras dimensões que não tem apenas que ver com a publicação*. A respeito da experiência com a gestão, o professor reflete que é muitas vezes apenas um trabalho burocrático.

Ricardo afirma-se inseguro quanto à profissão e receia que o pouco tempo que os professores têm possa ser transmitido para os estudantes, prejudicando a relação educativa e a qualidade do trabalho, em sala de aula. Preocupa-se em ser alguém simbólico para os estudantes das suas turmas, atentando para a parte social da formação da universidade.

Já esteve iludido sobre a universidade, sobre o grande peso simbólico que tem a universidade no mundo. Apesar de *ter uma certa ilusão em relação àquilo que possa ser o meu trabalho numa universidade*, porém não prevê *a obra que eu esteja a construir*. Por muitas vezes, prefere um recolher-se que possa garantir alguma paz. Não ocupa muitos circuitos académicos. Não aceita o *ritmo alucinante, um ritmo muito esquizofrénico* da universidade. Tem um certo cansaço, certa fadiga de participar em tantas atividades académicas que estão sempre vinculadas a algum tipo de avaliação.

Ricardo traz como herança para a sua prática docente e para a sua vida questões que investigou e tem como expectativas continuar com essa articulação e poder desenvolver um trabalho com mais sentido, com escritas que envolvam de facto um trabalho autoral e uma formação dos estudantes que tenha significado social e não só de instrumentalização para o mercado de trabalho.

Professor Joaquim

Vou-me embora pra Pasárgada
Lá sou amigo do rei
Lá tenho a mulher que eu quero
Na cama que escolherei

Vou-me embora pra Pasárgada
Vou-me embora pra Pasárgada
Aqui eu não sou feliz
Lá a existência é uma aventura
De tal modo inconseqüente
Que Joana a Louca de Espanha
Rainha e falsa demente
Vem a ser contraparente
Da nora que nunca tive

E como farei ginástica
Andarei de bicicleta
Montarei em burro brabo
Subirei no pau-de-sebo
Tomarei banhos de mar!
E quando estiver cansado
Deito na beira do rio
Mando chamar a mãe-d'água
Pra me contar as histórias
Que no tempo de eu menino
Rosa vinha me contar

Vou-me embora pra Pasárgada
Em Pasárgada tem tudo
É outra civilização
Tem um processo seguro
De impedir a concepção
Tem telefone automático
Tem alcaóide à vontade
Tem prostitutas bonitas
Para a gente namorar

E quando eu estiver mais triste
Mas triste de não ter jeito
Quando de noite me der
Vontade de me matar
— Lá sou amigo do rei —
Terei a mulher que eu quero
Na cama que escolherei

Vou-me embora pra Pasárgada.

Vou-me Embora pra Pasárgada, Manuel Bandeira

“só não vou embora porque não tenho alternativa nesta altura”

O professor Joaquim é o primeiro a ter habilitação de ensino superior, na sua família. Na família que construiu, sua esposa e seus filhos também têm a habilitação de ensino superior. Joaquim era estudante do ensino secundário, no período da revolução democrática, quando foi

criado o dedicado ao serviço cívico. O professor não participou das atividades propostas e por isso teve opções mais limitadas para não ficar um ano sem estar inscrito em algum curso. *Para não estar parado*, cursou a o magistério primário.

Joaquim chegou ao Ensino Superior como professor do ensino primário. Ingressou no curso de psicologia para melhorar a sua prática, procurando ferramentas para aprimorar o seu trabalho. Depois de ter feito o curso de psicologia, percebeu que não tinha encontrado respostas para as suas perguntas e se inscreveu no mestrado em Ciências da Educação. Depois do mestrado, ingressou como professor na universidade.

O professor fez o concurso para a faculdade, porque não queria fazer uma inflexão no seu percurso, que era direcionado para o meio académico. Procurou a a docência universitária por ser uma forma de maior ação e influência no contexto: *eventualmente na universidade eu tenho uma capacidade de influenciar muito superior àquela que eu teria como professor do primeiro ciclo*.

Contudo, reconhece que hoje o ensino superior é mais parte do problema do que parte da solução, em função dos constrangimentos e das formas como nós nos temos, digamos, subordinado e submetido a esses constrangimentos, que impedem que consigamos encontrar respostas muito interessantes. Joaquim afirma-se muito descrente da profissão. Não concorda com a hipervalorização da investigação e da publicação de resultados. Encontra espaço, mas sai sangue do corpo para fazer o trabalho que gosta de fazer bem feito. Não sabe se os professores fazem investigação por interesse ou por estarem subordinados a critérios que lhes são estranhos, que não têm compromisso cultural ou social. Critica a avaliação e fiscalização do trabalho.

É preciso escolher entre investir na investigação e escrita de artigos ou na docência e na qualidade da sala de aula. Sem dúvidas, o professor escolhe a docência e a relação com os estudantes. Todavia, sabe que paga um preço por isso. A instituição não o impede de dar ênfase à docência, apesar de ele perceber uma consequência do reconhecimento institucional. *Isso tem custos do ponto de vista da carreira, do ponto de vista do reconhecimento institucional, isso tem custo. Mas esse é o lado para o qual eu durmo melhor. São custos que não, que eu assumo*.

Joaquim investe na qualidade do seu trabalho para que os estudantes tenham experiências significativas. Escolhe não participar de investigação por não querer fazer das agendas das agências de financiamento a sua agenda: *não participo em carnavais*.

Não vê o problema como da instituição, mas como do ensino superior. A respeito da necessidade de resistência contra esses discursos, o professor assume que a luta é necessária, mas não se vê com energia para começar essa briga. No tempo dos tecnocratas, o professor reflete sobre a necessidade de avaliar o trabalho do professor de outra maneira.

O professor vê uma hierarquização que compromete a democratização do governo da universidade e as decisões colegiadas. Afirmar que a distância entre a realidade discursiva da universidade e o mundo real também *é alguma coisa que afeta a própria sociedade portuguesa do ponto de vista do trabalho que nós podíamos fazer em termos de academia, da transformação, modos de pensar, de práticas, de contributo para um país mais exigente, mais rigoroso, mas também mais democrático.*

As expectativas de Joaquim são negativas e sem esperanças no futuro. Acredita que as novas gerações são formatadas para aceitar essa lógica contabilista da produção científica. Defende que essa situação não vai se sustentar para sempre: Agora, sei que vai chegar a um ponto em que tudo isso vai se tornar intolerável e, quando se tornar intolerável, certamente que as pessoas vão ter que repensar a sua vida e encontrar outras soluções.

Contudo, o professor, embora reconheça o contexto e a necessidade de reflexão e de ação, se evidencia sem energia para mudar o cenário. *Eu não tenho estatuto nem tenho energia para entrar neste debate. (...) Não ando à procura da imortalidade. Dá muito trabalho e é preciso um perfil que eu não tenho.*

Professora Francisca

“eu tenho muito respeito e muita consideração por essas pessoas e com elas aprendi muito! E também aprendi muito com professores na escola, no terreno”

No processo de escolarização da Professora Francisca não havia a diferença entre o espaço de casa e de escola. Os pais eram professores e modelos para ela. A sua mãe foi a sua própria educadora. O pai era um exemplo de professor pelo seu entusiasmo e tinha uma consciência política destacada. Assim, a professora cresceu em uma casa com muita discussão cultural e política. A sua trajetória escolar acompanhou o início da escolarização de massas. Francisca não se identificou com o sistema escolar que encontrou. A partir da própria experiência, percebeu que é preciso que a aprendizagem faça sentido para o sujeito.

Viveu intensamente o contexto político pela figura do pai. A marca do 25 de abril ainda é muito presente na sua trajetória. Recorda o surgimento de outras atividades políticas e culturais na escola, a partir da democratização. Quando deveria ingressar na universidade, era preciso participar no ano de serviço cívico instaurado pelo governo. Como opção para escapar desse ano cívico, ingressou no magistério.

Francisca começou a trabalhar em regime de substituição de outros professores, em diferentes lugares, de forma temporária. A professora teve muitas experiências em escolas e aprendeu com cada uma dessas atividades, valorizando no seu discurso cada contexto. Teve experiência profissional numa aldeia em que trabalhou com uma realidade de muita pobreza. Pelas suas experiências, percebeu que a escola, muitas vezes, quer culpabilizar o elo mais fraco pelo insucesso escolar. Francisca fala com muita emoção da sua experiência com jovens e adultos. Reflete sobre a variedade de objetivos e das trajetórias dos seus estudantes adultos e do quanto eles marcaram o seu percurso profissional e a sua vida.

Observou, pelos diferentes momentos da sua carreira como professora, um abuso de poder. Testemunhava ainda, por muitas vezes, a resistência e resquícios do velho sistema.

No início como professora da universidade, alguns professores também a orientaram quanto ao conteúdo da disciplina e às escolhas que tinha que fazer. A professora valoriza a componente relacional entre pares e entre os professores e os estudantes. Alguns professores foram muito marcantes para o campo teórico e para a construção de uma identidade do campo científico, tendo alguns professores deixado um legado de trabalho em equipa.

Francisca procurou formações para melhorar a sua prática. Preocupa-se com a relação e com a expressão dos estudantes, valorizando, além do conhecimento dos conteúdos, uma competência de interação e de inter-relação na universidade. Ela destaca a importância de cultivar no estudante a necessidade de estudar, de aprofundar o conhecimento e de refletir sobre sua prática profissional. Procura criar dinâmicas de grupo e um ambiente que envolve

expressões, por conta da própria disciplina que leciona. Assim, pretende criar na formação um sentimento de pertença e de grupo.

A sua temática mais frequente de trabalho está *fora da faculdade*, o que exige e permite, ao mesmo tempo, realizar trabalhos de investigação e de transferência do conhecimento que cheguem à comunidade.

Valoriza experiências no exterior e visitas para ver boas práticas em países estrangeiros que a ajudam a pensar de uma forma diferente. Integra muitos projetos internacionais na sua área de trabalho e tem experiência na criação de um curso de especialização na sua área que a fez se aproximar de muitos outros professores quando eles colaboraram com ela. Às vezes a professora abre um domínio no mestrado, mas isso exige muito tempo e muita dedicação, por ser a única a aprofundar a sua temática na universidade onde trabalha. Com o acumular de tarefas, torna-se difícil dar conta desse domínio e, por isso, nem sempre o pode abrir.

A carreira de Francisca é marcada pela relação com a produção de conhecimento. Aborda, em diversas partes da sua narrativa, conteúdos e resultados que desenvolveu em projetos de investigação e de intervenção. Exemplifica experiências e resultados da sua atuação profissional. Pensa que é preciso dar oportunidade para as pessoas se formarem e para abrir espaço na comunidade para elas se integrarem, compreendendo e criando as condições mais democráticas. Valoriza os profissionais do terreno, diretores de instituição e professores que trabalham na sua área de especialização.

A professora sente-se sozinha na sua área de pesquisa e considera que há pouca troca no trabalho que os professores realizam. Sente-se sempre cansada e não se desvincula do trabalho nos horários que deveriam ser dedicados ao descanso ou à sua vida pessoal. Sente-se culpada por ter sempre coisas a cumprir. Suas expectativas centram-se em poder desenvolver mais trabalhos em parceria e com tempo de qualidade para a reflexão.

Professor André

“Ele não havia perdido a fé no valor da análise do discurso e ainda tinha umas ideias novas de vez em quando, mas só de pensar em organizar tudo da forma necessária à profissão acadêmica, em obter os dados, preparar um experimento, ler toda a bibliografia relacionada, escrever um artigo cheio de notas de rodapé e referências ao trabalho de outros estudiosos da mesma área, enviá-lo para os editores acadêmicos, esperar semanas pelo parecer, fazer os ajustes sugeridos pelo parecerista para então enviar tudo de volta outra vez, corrigir as provas e depois esperar meses pela publicação – só de pensar em todo o esforço necessário para embarcar em um projeto desses ele sentia uma fadiga mental antecipada tão profunda que invariavelmente abandonava a ideia antes mesmo de começar. Um artigo desses seria lido por poucas centenas de pessoas, se você desse sorte, o que é incentivo suficiente caso você se importe com o que elas pensam a respeito ou então possa melhorar a sua imagem diante dos colegas de maneira útil ao desempenho do seu departamento...”

(David Lodge, 2010, *O mundo em surdina*, p. 38)

“Estou mais preocupado em escrever coisas com mais fôlego, mais aprofundadas, mais pensadas e que não se escrevem em 20 páginas”

O professor André nasceu em Moçambique e, depois da revolução democrática, saiu da colônia para Portugal. Viveu, nessa transição, os choques da diferença entre os dois países. Saiu de um país aberto, com vida no exterior, para uma cidade pequena com muitos muros, observando uma parcialização da cidade. Com a volta da sua família para Portugal e o estabelecimento em um outro país, vê as suas raízes soltas. Não se prende a nenhum lugar. *Eu estou demasiado longe do sítio onde nasci, de vínculos.*

Seu percurso no ensino superior foi *sinuoso*, tendo frequentado quatro licenciaturas diferentes: *não fiz nada em nenhuma*. Experimentou muitos cursos em diferentes áreas. Em um desses cursos, *o objetivo que eu tinha era fazer investigação, porque talvez isso seja uma característica curiosa porque acabou por depois vir, embora numa área completamente diferente, a fazer algum sentido.*

André começou a trabalhar cedo. Teve papel na fundação de uma organização juvenil e considera isso marcante na sua juventude. Em experiências profissionais anteriores, teve muitas responsabilidades de gestão e de formação. Conheceu, em um emprego, alguns professores da faculdade. Assim, chegou às Ciências da Educação, porque sentia que precisava de qualificação para trabalhar com formação de professores.

Cursou a licenciatura e valoriza muito a perspectiva do curso, pela relevância da troca das experiências entre os estudantes e os professores. Esteve para desistir do curso por causa da distância, indicando sofrimentos e desafios para cursar a faculdade. Quando terminou a licenciatura, abriu um concurso para a universidade e André concorreu, ingressando na docência universitária.

O professor não considera que deve se preocupar com a empregabilidade dos estudantes, mas sim com uma formação que esteja relacionada com o mundo social e com os lugares de trabalho, enfatizando a necessidade de a formação e a investigação estarem vinculadas à sociedade. André critica uma preocupação com os conteúdos e preocupa-se com os modos de ensinar, além do conhecimento, destacando, contudo, que nunca teve uma formação pedagógica para a docência no ensino superior.

André não concorda com a divisão entre teoria e prática e critica a preocupação com a formação avançada quando ainda observa muito atraso na vida educacional do país. Não concorda com o investimento feito no nível da pós-graduação quando há necessidade de aumentar a qualidade de níveis mais baixos da escolarização.

Ao mesmo tempo, apresenta uma resistência à escrita de artigos por uma escrita mais profunda e significativa: *Não interessa escrever artigos para revistas, não quero saber, escrevo alguns, mas não estou preocupado com isso. Estou mais preocupado em escrever coisas com mais fôlego, mais aprofundadas, mais pensadas e que não se escrevem em 20 páginas.* Vê uma industrialização da publicação acadêmica e critica a subordinação ao mundo anglo-saxónico. Tem interesse em outros tipos de escrita, com prazer.

André discute que, para a progressão na carreira e para a avaliação do trabalho dos professores, o que mais importa é primeiramente a investigação, em segundo plano o ensino, muito pouco de transferência do conhecimento e em mínimo interesse, as atividades de gestão. Ele participa de muitos cargos de gestão, que exigem dedicação total, muito esforço e tempo, mas, na sua opinião, não são valorizados. *Os cargos de gestão, fundamentalmente, requerem uma disponibilidade quase total, e quando nós chegamos a estas coisas dos concursos eles valem muitíssimo pouco. Portanto, eu nem sequer concorri, nem quero concorrer.*

Para ele, o modelo de organização e de gestão da universidade promove um acúmulo de cargos e de participações em órgãos e em reuniões. Entre todos os órgãos administrativos, valoriza o conselho pedagógico como órgão de gestão pela participação estudantil em equilíbrio, mas também com muitas questões burocráticas e administrativas que atrapalham a discussão de outros assuntos. A gestão, para ele, rouba tempo para preparar as aulas.

Em termos de expectativa para a carreira, André não quer contemplar outros concursos para aumentar o salário ou para maior financiamento ou estatuto. Entre as possibilidades na universidade, pensa em desafios acadêmicos, envolvendo criação e produção do conhecimento. Ele também gostaria de estar envolvido em mais projetos de transferência do conhecimento para a sociedade, de forma a estreitar mais universidade e campo social.

Professor Carlos

**“Mas o que é mais dramático é que, apesar de tudo,
nós vamos sempre fazendo”**

O professor Carlos nasceu em Angola e veio para Portugal com a família ainda criança. Tem uma memória positiva dos seus primeiros momentos de escolarização, marcados pela revolução democrática, através da valorização da autonomia dos estudantes e das expressões e do desporto, por exemplo. O professor se mudou para a casa de tios professores para cursar o segundo ciclo do ensino básico. Encontrou aí um suporte para a sua educação. Os primos mais velhos tornaram-se referência e apoio, porque ele pôde, por exemplo, herdar os livros e ter ajuda para o estudo. Posteriormente, passou a morar numa residência com outros rapazes, para continuar a escolaridade. Passou a estudar numa escola que era o antigo liceu da cidade e identificou uma grande diferença relativamente às escolas anteriores que tinha frequentado.

Carlos nunca se preocupou com o que iria fazer no ensino superior e não tinha muita noção do que gostaria de ser. Escolheu diferentes cursos, até mesmo por exclusão do que não queria, como eliminar os cursos que envolviam matemática. Entrou nas ciências da educação por influência de uma pessoa da família que frequentava o curso. Fez essa opção por questões mais pragmáticas do que refletidas.

Sentiu dificuldades no início, pelo perfil do curso de ciências da educação, visto que não era o que um jovem esperava do ensino superior na altura, já que valorizava muito a experiência profissional dos estudantes que já trabalhavam. Por outro lado, Carlos valorizou a riqueza da troca de experiências de colegas que já tinham experiências profissionais.

A sua relação com a licenciatura foi-se transformando. Sendo estudante a tempo inteiro, dentro de um grupo que tinha outras atividades profissionais, Carlos pôde se envolver em atividades de investigação e participar, por exemplo, em projetos de professores da faculdade, e aprender também questões administrativas. Assim, iniciou-se em investigação e desenvolveu outras atividades e competências, ao longo da licenciatura. Destaca um caráter político que foi aprendendo com os professores, com os conteúdos e com a postura dos seus colegas.

Mesmo trabalhando em outra instituição, manteve a ligação à faculdade e a uma associação da qual faziam parte muitos professores. Tornou-se bolseiro e percebeu que tinha interesse em trabalhar em investigação. Por isso, procurou fazer o mestrado para ter uma vantagem competitiva para ser investigador.

Posteriormente, o professor ingressou como professor da universidade e refere que à data tinha melhores condições de trabalho. Em um primeiro momento da profissão, teve tempo para investir em si próprio e no trabalho. Contudo, vivenciou mudanças na lógica de gestão do tempo. Sente-se pressionado, pela falta de tempo, e dá conta, na sua narrativa, de uma

desvalorização do trabalho. Às vezes a profissão perde o sentido, nessa falta de tempo. Na universidade onde trabalha, Carlos identifica uma relação educativa muito próxima entre professores e estudantes, pela proximidade da idade e do percurso profissional de muitos professores e estudantes que tinham sido colegas. Contudo, refere as dificuldades de progressão na carreira como uma das causas para o incentivo ao individualismo e à competição. A partilha com os pares se tornou mais restrita, deixando de ser sistemática e profunda de modo a contribuir para a melhoria das práticas.

A lógica competitiva degrada as condições de investigação, na medida em que a agenda do que é importante para investigar é definida por outros. A agenda de investigação das agências financiadoras ignora algumas problemáticas que também são importantes para a universidade. Carlos queria fazer mais extensão do que tem feito, pela falta de tempo. Contudo, reconhece que, através do ensino, o seu trabalho pode chegar à comunidade.

Para o professor, o papel da faculdade é relegado para segundo plano, em razão de lógicas económicas, como a extensão ser uma prestação de serviços à comunidade. Queria unir mais o trabalho da universidade com o mundo social e com o que é preciso. Critica o facto de que a extensão se transformou numa fonte de renda para a universidade.

Não é otimista. Não sabe se as coisas vão mudar. Refere que os estudantes são demasiado preocupados com uma formação mais para uma classificação do que para a sua transformação. Reconhece uma *avalanche de trabalho* e a ausência de uma resistência. *E não tem sido fácil curtocircuitar essa lógica, não é? Não tem sido fácil porque, efetivamente, nós temos criado também para nós próprios esta fragmentação. Também tem sido criada, mas nós também criamos muito dessa fragmentação.* Os aspetos onde encontra prazer não são os aspetos da lógica que se impõe. Por isso, tenta encontrar atividades que lhe deem prazer, como uma forma de resistência. Vive a profissão de forma ambivalente, porque, apesar desses problemas da intensificação do trabalho, há o privilégio de poder estudar, fazer investigação, estar num lugar de debate e de produção de conhecimento que pode fazer uma diferença social.

Narrativa do Professor Jorge

Palavra prima
Uma palavra só, a crua palavra
Que quer dizer
Tudo
Anterior ao entendimento, palavra

Palavra viva
Palavra com temperatura, palavra
Que se produz
Muda
Feita de luz mais que de vento, palavra

Palavra dócil
Palavra d'agua pra qualquer moldura
Que se acomoda em balde, em verso, em mágoa
Qualquer feição de se manter palavra

Palavra minha
Matéria, minha criatura, palavra
Que me conduz
Mudo
E que me escreve desatento, palavra

Talvez à noite
Quase-palavra que um de nós murmura
Que ela mistura as letras que eu invento
Outras pronúncias do prazer, palavra

Palavra boa
Não de fazer literatura, palavra
Mas de habitar
Fundo
O coração do pensamento, palavra

(Uma palavra,
Chico Buarque)

“Vê-se que as pessoas se interessam, que elas querem saber, que elas se esforçam; isso dá sentido”

O professor Jorge não teve um bom início com o processo de escolarização. *Eu vomitava de manhã antes de ir, cuspia a papa toda, não gostava mesmo da escola*, melhorando essa relação com o passar do tempo. Os membros da sua família já tinham habilitação de nível superior e, para ele, o ingresso na universidade era um percurso esperado. Quando entrou na universidade, teve certo desapontamento pela diferença entre as suas expectativas e a realidade, em relação à experiência dos professores e ao curso, pela distância entre a teoria e a realidade, e o excesso de aulas. No mestrado, feito no estrangeiro, vive a universidade de outra forma. Nessa experiência, passa a ter tempo para ler, refletir, investigar e estudar.

As suas experiências profissionais surgiram, a partir de professores que teve ao longo da sua formação e que o convidaram para trabalhar. Jorge realizou alguns trabalhos de investigação que, nos primeiros anos da carreira, passaram a ser temas que ainda hoje o interessam e mobilizam o seu trabalho. No entanto, as suas aulas não se focam, apenas, nessas temáticas. O professor se dedica, também, na docência universitária, aos métodos de investigação e é nas disciplinas relacionadas com metodologia científica que identifica a melhor articulação entre ensino e investigação, no ensino superior, *porque era para aí que eu fazia convergir muito do saber que eu adquiria na investigação. Mais até do que do ponto de vista dos conteúdos da investigação.*

Jorge identifica-se como professor, antes de se ver como professor universitário, destacando que o ensino é a sua primeira atividade, acrescida da investigação, como possibilidade da profissão no ensino superior. Ele defende que pode existir universidade com pouca investigação, mas não pode existir uma universidade com pouco ensino, destacando o ensino como função primeira da universidade e a investigação como atividade que enriquece esse ensino, sendo também muito importante.

A reclamação de quando era estudante sobre o distanciamento entre a universidade e o *mundo real* transformou-se em preocupação da atividade profissional do professor. Jorge defende a relação da universidade com a comunidade, por projetos de intervenção social que possam melhorar a sociedade, por meio da transferência do conhecimento, por exemplo. Destaca a necessidade de não *perdermos o contacto com o mundo real – porque o mundo académico é um bocado irreal em alguns aspectos – é como todas as instituições que são um bocadinho entre 4 paredes.*

Sobre as atividades relacionadas com a gestão académica, o professor identifica um excesso de tarefas burocráticas, atividades *que poderiam ser muito mais facilmente exclusivamente ou quase exclusivamente relaizadas pelos serviços administrativos.* Por outro lado, reconhece a importância das tomadas de decisão na vida universitária. Denuncia, de qualquer jeito, que essas tomadas de decisão não representam uma total democracia e decisões colegiadas da universidade, pelo facto de que *estudantes e funcionários não-docentes são retirados de certas tomadas de decisão*, havendo um afunilamento da gestão.

O professor tem como atividades de preferência o ensino e a investigação. Para ele, o que dá sentido à profissão é a formação de qualidade dos estudantes, por uma aprendizagem significativa nas aulas a partir do interesse e do esforço dos estudantes. O sentido da profissão também está relacionado com a produção de conhecimento que vale a pena divulgar e que possam contribuir para a compreensão e a intervenção no mundo. Os resultados, efeitos e

impactos da investigação dão sentido à profissão ao mesmo tempo que o seu objetivo é a formação qualificada dos estudantes.

As expetativas de Jorge relacionam-se com uma abertura da universidade para diferentes áreas do saber e diferentes disciplinas e com a maior possibilidade de trabalho em rede. O professor também tem como expetativas a possibilidade de investigações em diferentes áreas do saber, dentro do campo científico da educação. Defende a publicação e a escrita académica que possam revelar aspetos interessantes de investigações, como resultados que valem a pena serem escritos e divulgados.

Identificando a universidade como estando mais *escolarizada* do que gostaria, o professor receia que o ensino superior fique de *mãos atadas* relativamente às mudanças do sistema e que os professores possam ser vistos apenas como meras peças de uma engrenagem que os transcende e sobre a qual eles teriam que viver. Contra uma burocratização da universidade, Jorge espera que os professores possam ter atitude e reação face a algumas implicações do sistema.

Narrativa da Professora Flávia

“quem me ensinou a ser professora foram os alunos e continuam a ser. Todos os anos me ensinam imensas coisas!”

A narrativa da professora Flávia é marcada pela revolução democrática em Portugal, pelos seus efeitos e pela sua ideologia. Na sua família, todos cursaram o ensino superior, inclusive seus pais, que eram professores. O ingresso na universidade seria o caminho comum na sua família, mas quando a professora estava pronta para entrar no ensino superior, deu-se a revolução democrática e ela decidiu *parar de estudar nessa altura e ter uma participação muito mais ativa na vida política do país*. O seu percurso escolar foi marcado pelo seu envolvimento político. Essa atividade política implicou uma relação diferente com a escola, em que a professora não tinha a mesma liberdade que um outro estudante, dado um controle das suas ações pela direção escolar, visto que a professora se apresentava contra as ideias do regime político. Era militante com ideias comunistas e tinha um forte envolvimento na associação de estudantes, o que a obrigou a interromper os estudos.

Tendo interrompido os estudos por muitos anos, nos quais trabalhou em diferentes instituições, sempre voltada para a Educação, a professora reconhece que a busca pela licenciatura em Ciências da Educação teve influência da sua atividade profissional e da sua vida pessoal, pela influência dos pais e da relação que tinha com a escola dos filhos.

Flávia, então, ingressa na licenciatura em Ciências da Educação depois de uma interrupção de mais de 20 anos. O seu percurso profissional facilitou a sua trajetória académica *dada a característica do curso que obriga a leitura de uma série de textos, a análise de uma série de textos, discussão crítica de textos, a capacidade de argumentar: isso era o que eu tinha andado a fazer por 20 anos!* Assim, identifica-se com a licenciatura e tem facilidade para a realizar. Ao mesmo tempo, trabalhava em outro contexto de educação não formal, envolvendo multidisciplinaridade. Durante o curso, também se envolveu em diferentes projetos de investigação tanto da universidade onde estudava como da organização onde trabalhava.

Quando já tinha terminado a licenciatura, continuou trabalhando em outra instituição e concorreu a um concurso para ser professora da universidade. A professora fez o doutoramento trabalhando ativamente no ensino superior. Observa que não só o doutoramento lhe trouxe o aumento de trabalho como também algumas mudanças no ensino superior foram responsáveis pelo acúmulo de tarefas e atividades. Depois do doutoramento, Flávia envolveu-se em vários projetos de investigação para além da temática explorada na sua tese.

O seu ingresso na docência universitária não foi planeado: *não estava nada nos meus horizontes, não tinha nenhum objetivo predeterminado de dar aulas aqui. Nunca tinha pensado nisso*. Havia uma identificação com a universidade, pela relação entre professores e estudantes

marcada por uma profundidade, por alguns professores que se tornaram referência por diferentes motivos e que de facto foram referência no seu percurso. Flávia aprendeu a ser professora na prática, apesar de reconhecer que os professores, também, a ajudaram na socialização da profissão.

Considerando o ensino como dimensão fundamental da profissão, Flávia aponta para a investigação como diferencial do professor universitário, que não reproduz, mas produz conhecimento. Questionando a pressão pela publicação, a professora defende que investigação não é somente publicação, criticando os programas de financiamento. A professora valoriza a relação educativa. Preocupa-se com a intensificação do trabalho docente que não permite tempo para atividades que melhorariam o ensino e que prejudicam a relação com os estudantes.

Pela sua atividade política e pelo seu envolvimento com ideais de democracia, Flávia tem como base da sua prática o envolvimento dos estudantes, a possibilidade de discussão e de debate. Para desenvolver a transferência do conhecimento, a professora mantém ligação com algumas instituições e com outras universidades e outros colegas, preocupando-se com a transferência de conhecimento à comunidade.

Ela refere que gosta e sente necessidade de estar envolvida em diferentes atividades da universidade, mas sofre atualmente com a falta de tempo para conseguir cumprir todas as suas tarefas e todos os seus compromissos. *eu tenho sempre imensas coisas em atraso; eu estou sempre a falhar em alguma coisa e isso é uma situação insuportável.*

A professora discute que a resolução de muitos problemas que a faculdade enfrenta não pode ser feita no âmbito da universidade, mas estão num nível político em termos de verbas, contratos e orçamentos. As suas expectativas são negativas. Questiona sobre a falta de resistência e sobre *o adormecimento* face aos problemas que se enfrenta.

Professora Gabriela

“Ser professor significa estar de posse dos meios adequados à transmissão de uma civilização e de uma cultura; significa construir, no espírito e na inteligência da criança, o panorama cultural necessário para capacitar seu ser no nível social contemporâneo e, ao mesmo tempo, estimular tudo o que exista na alma infantil de belo, de bom, de aspiração à realização total. tarefa dupla, então: a de instruir, educar, e a de dar asas aos desejos que existem, embrionários, em toda consciência nascente.

o professor se dirige à inteligência, ao espírito e, finalmente, à essência moral que habita o ser humano. ensina aquilo que é externo à criança; mas deve realizar também a viagem profunda ao interior desse espírito, e voltar de lá trazendo, para maravilhar os olhos do seu educando, a noção de bondade e a noção de beleza: ética e estética, elementos essenciais da condição humana”.

(Julio Cortázar *in* essência e missão do professor, 2010. p. 162-163)

“isso em si também nos provoca outros desafios, nos obriga a novas aprendizagens, nos empurra para investirmos em novas experiências e esses novos desafios que a própria carreira abre obrigam-me, positivamente, eu acho, a investir”

A escola fazia parte do projeto de vida da família da professora Gabriela. Seus irmãos mais velhos não puderam seguir o ensino superior, por arcarem com algumas responsabilidades da família, mas a professora teve a possibilidade de cursar o seu percurso escolar com o objetivo de ingressar na universidade. Gabriela fez o curso em Educação de Infância e trabalhou nessa área, em diferentes regimes, níveis e instituições. Pelas necessidades da sua atividade profissional, a professora se envolveu em formações como investimento profissional e acadêmico para melhorar a sua prática. Nessa mesma linha, procurou as Ciências da Educação.

As suas experiências profissionais anteriores contribuem para a construção da sua identidade profissional atual, ainda em construção. Antes de ingressar na docência universitária, acreditava que a concepção de professor do ensino superior era muito distante da sua concepção de educadora, ligando ser professora da universidade a uma ideia de especialista, de detentora do saber científico. Todavia, essa ideia do professor como “gênio” nunca foi colocada em prática. Gabriela percebeu rapidamente que a sua identidade como professora universitária teria influência das suas atividades profissionais anteriores e experiências. Por exemplo, refere que as competências pedagógicas foram desenvolvidas em outra formação e em outras atividades profissionais, mas recorre a elas hoje em dia. *O modo pedagógico que eu utilizo hoje vai beber, digamos, na minha primeira identidade profissional, a minha ação pedagógica...*

A professora não distingue ensino e investigação no seu trabalho, tentando conciliar as duas dimensões em uma articulação para a sua ação docente. Procura articular os conteúdos que investiga e das disciplinas que leciona, melhorando a sua prática e se atualizando a partir da investigação e levando para a investigação a sua prática na sala de aula no ensino superior.

Em relação à gestão académica, considera que *é importante passar por esses diferentes órgãos da gestão da instituição, para ter uma visão da própria instituição e da dificuldade que*

é gerir uma instituição. Sobre a prestação de serviço à comunidade, a sua área de trabalho apresenta *naturalmente esse pé no terreno.* Gabriela tem um contacto com as escolas e uma relação muito estreita com as comunidades e com algumas instituições envolvidas em projetos da universidade, por colaboração em projetos de extensão, por consultoria, por conferências e pela formação contínua. *Essa é de facto uma forma de nos mantermos ligados aos problemas e desafios com que se confrontam as escolas.* Dessa forma, destaca a relação entre teoria e prática, mundo académico e mundo real.

A professora reflete que cada vez mais tem vontade de aprofundar as dimensões do trabalho e trabalhar mais. Declara que a profissão vai abrindo portas para novas relações, atividades e trabalho. Algumas fases da docência universitária trazem novos desafios, como é o caso da profissão depois do doutoramento, visto que são abertas diferentes possibilidades de trabalho.

Para a professora Gabriela, a *capacidade de co-construção; de construção do conhecimento com os estudantes* dá sentido à profissão, que se preocupa com a formação de qualidade. A relação educativa, então, é essencial na profissão e precisa promover nos estudantes uma autonomia para a aprendizagem. Para a professora, a relação com os estudantes traz novos olhares e novos contributos, promovendo de facto uma co-construção do conhecimento com os estudantes.

O trabalho com os estudantes, assim como o trabalho com pares, no ensino e na investigação, é visto como algo prazeroso. Outras atividades, contudo, promovem um desencanto com a profissão, como a *responsabilidade de publicar*, e alguns aspetos pontuais como questões burocráticas impostas pela faculdade e pelo uso de tecnologia e elementos de gestão.

Os colegas de profissão são vistos como importantes para o desenvolvimento da carreira. A professora refere a falta de tempo para leitura, para se atualizar na sua área. Com o excesso de atividades, não encontra tempo para o estudo. *Eu tenho muito pouco tempo, e isso é uma pena de facto. Uma coisa que eu gostaria: era ter mais tempo para ler com calma, para fazer leituras mais sossegada para a minha profissão.*

Gabriela tem expectativas pouco positivas para o futuro. Ela indica a falta de tempo e a escassez de uma reflexão coletiva dos professores para pensarem no que era importante para um melhor desenvolvimento da profissão.

Professora Luciana

“esta profissão permite-me contactar com muitas realidades diferentes da minha”

Morando numa aldeia no interior do país, a Professora Luciana é a primeira na família com formação no ensino superior. O seu referente de continuidade ou da relação com a escola nunca foi em termos de pessoas da sua família. De qualquer modo, embora não tivesse grande referência de pessoas que tivessem feito percurso académico, sempre soube que ia para o ensino superior.

Sua escolarização foi marcada pelos ideais da ditadura, ainda que tenha acontecido depois da revolução. A escola era valorizada pela família, como possibilidade de ascensão social e de independência. Luciana ingressou na universidade, no curso de história, se mudando para outra cidade longe da sua aldeia. O período da faculdade também foi um período de viragem na sua vida e de descoberta da sua juventude.

Foi durante o estágio da licenciatura que a professora teve a certeza de que era o ensino que queria como atividade profissional. Na busca por independência financeira, a professora começou a dar aulas em escolas. As suas experiências profissionais contribuem para a sua atividade de hoje em dia, pelas suas diferentes estruturas e dinâmicas, visto que promoveram a necessidade de flexibilização e adaptação do trabalho.

As suas experiências lhe trouxeram a perspetiva da professora investigadora que precisa sempre estudar e refletir para conhecer a sua prática e aprimorá-la. Algumas experiências levaram para a professora dúvidas e a necessidade de estudar mais. *Eu comecei a lidar com outros tipos de problemas que não tinha na escola anterior e eu pensei que preciso saber mais de educação porque aquilo que eu sei não chega, não está a chegar para eu saber o que se passa com o jovem, não entendo.* Assim, ingressou na área da educação, mantendo o trabalho e os estudos, com o objetivo de *investir para levar saber às escolas onde eu estava* e para poder melhorar a sua prática profissional.

Durante o curso, a professora envolveu-se em atividades de investigação e começou a pensar que era mesmo isso que queria fazer: investigar. Luciana tomou a decisão de deixar o seu trabalho da docência para participar de um projeto de investigação, pois queria experimentar o que era investigar e ser investigadora. *Não se faz investigação desapaixonada e eu acho que essa frase para mim é assim: foi mesmo paixão.*

A paixão pela investigação mudou a trajetória da professora que, ao participar de projetos na universidade, foi levada a entrar no mestrado. A partir dessa trajetória ingressou em um percurso mais académico e na docência universitária.

O doutoramento trouxe para a professora a certeza da paixão pela investigação. *Apesar de eu preferir investigação a ensino, para mim faz muito sentido ensinar ao mesmo tempo em que estou a investigar.* A articulação entre ensino e investigação é feita, por exemplo, no ensino de métodos de investigação. Para a professora, desenvolver investigação é *uma outra forma de estar na realidade e depois trazer, analisar e devolver.* Assim, também contribui para a sociedade. Apesar de a investigação e a internacionalização serem as atividades principais em termos de avaliação do ensino superior, a professora valoriza as atividades que lhe permitem sair da universidade e contribuir para a comunidade.

Quanto às atividades de gestão, valoriza outra forma de olhar a instituição e saber como funcionam e se articulam os serviços e as relações humanas dentro da instituição. Luciana reconhece a importância de compreender diferentes pontos de vista das pessoas e dos serviços.

Luciana sente falta do trabalho em conjunto e da discussão entre pares. Quanto à pressão pela publicação, sente que faz parte da profissão e que é preciso responder a essa necessidade. A possibilidade de atuar em diferentes contextos, a partir da universidade, pelos projetos de investigação e de intervenção, revela uma forma dinâmica da profissão.

A procura de mais tempo é dedicada para cruzar saberes, gerar debates e discutir conhecimento. A professora tem a expectativa de contribuir para refletir sobre a ação das Ciências da Educação em outros campos onde ainda não estão, para além das escolas. Deseja investigar mais, com melhores condições, para devolver a produção de conhecimento à sociedade e dar sentido à profissão com uma formação e uma ação de qualidade.

CAPÍTULO 6

A Construção das Identidades Acadêmicas: apresentação e discussão de resultados

Introdução

Este capítulo apresenta e discute os resultados da análise de conteúdo das narrativas recolhidas através das entrevistas de tipo biográfico. A apresentação e a discussão são feitas de forma entrelaçada, com a preocupação de tornar o texto mais coeso. São apresentados alguns quadros e algumas figuras, para sintetizar os aspetos mais relevantes de cada ponto a ser discutido. Cada quadro apresenta aspetos comuns aos dois casos em estudo e, de forma destacada, o que pode ser interpretado em cada caso em particular.

A divisão feita no capítulo é entre percursos, relações e tendências. Na primeira parte, **percursos**, apresentamos a discussão a respeito da origem, da família, da escolarização, da formação inicial e da formação avançada dos participantes. Na segunda parte, **relações**, discutimos as relações da profissão, por ter emergido da análise dos dados que a identidade académica envolve relações com diferentes aspetos que se relacionam de diversos sentidos. Na parte referente a **tendências**, discutimos o contexto de trabalho atual e algumas tendências do trabalho e do posicionamento dos professores.

A partir da análise dos dados, destacamos algumas narrativas no sentido de serem perspectivas sobre a profissão. Nomeadamente, identificamos as narrativas do “professor investigador”, do “investigador professor”, do “professor professor” e do “professor gestor”, de acordo com as dimensões do trabalho. Também abordamos as narrativas “entusiasta”, “reticente” e “descrente”, quanto às expectativas para o futuro; e as narrativas “convergente”, “alheia”, “resistente”, “descrente” e “revolucionária” em relação às condições de trabalho. Procuramos evidenciar as singularidades dos dois casos em estudo, discutindo aproximações e distanciamentos entre eles. Concluímos o capítulo com uma reflexão sobre a docência universitária.

6.1. Percursos

Através da apresentação dos resultados, podemos enfatizar alguns aspetos da construção da identidade académica. Estes aspetos fazem parte do percurso do professor universitário, discutidos a seguir. Posteriormente, destacamos a dimensão relacional da profissão e as tendências de algumas narrativas. A figura abaixo sintetiza algumas relações e alguns elementos que, dentre outros, contribuem para a construção da identidade profissional. A seleção é feita de acordo com os dados dessa tese, mas reconhecemos que não é exaustiva. Ao longo deste capítulo discorreremos sobre alguns aspetos.

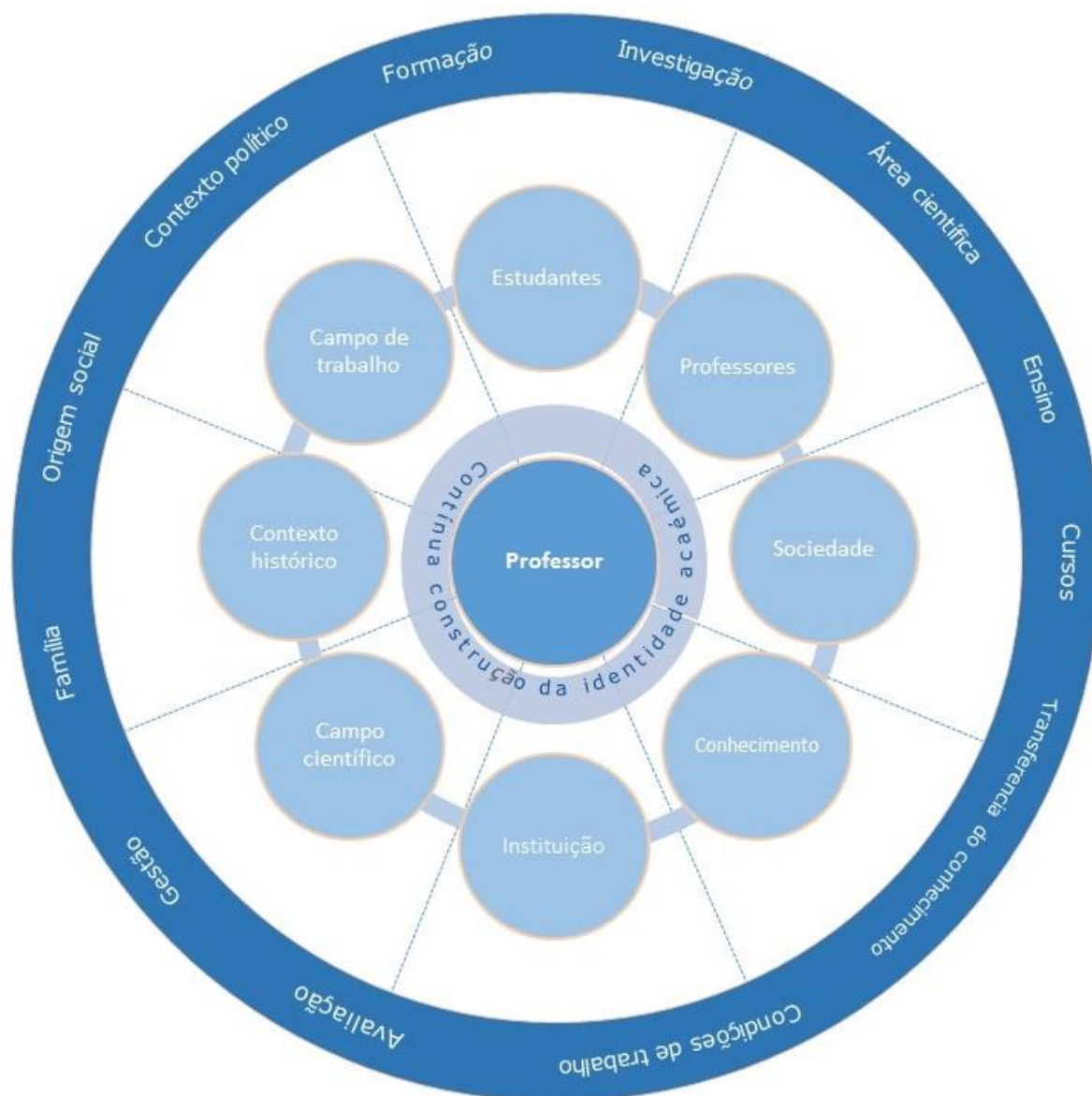



Figura 1: Representação de alguns aspetos que contribuem para a construção da identidade académica

6.1.1. Origem, Família e escolarização

Quadro 9: Origem, Família e escolarização

Origem, família e escolarização	
Brasil	Portugal
Diferentes origens dos professores Identidades rizomáticas Valorização da escola pela família Promessa da modernidade da Escola como possibilidade de ascensão social Diferentes relações com a Escola condicionadas por condições geográficas Mudanças no sistema educativo ao longo do tempo Escola Pública como única possibilidade para classes mais baixas Relação educativa importante para a relação com a Escola Experiência de escolarização importante para a construção da relação educativa	
	
Brasil	
Desvalorização social da escolha pela profissão docente Histórias de migrações sociais	

Nas narrativas de todos os participantes, há uma constante: a valorização da escola pela família, apesar dos diferentes tipos de família e de ambientes familiares narrados. Desde uma biblioteca de 18.000 livros a pais semialfabetizados, a trajetória escolar, em todos os casos, era tida como importante pela família do participante. Com diferentes condições económicas, sociais e culturais, todas as famílias estimularam a escola, que representava uma possibilidade de ascensão social.

A influência da família ou de pessoas próximas pode acontecer pela referência de alguém específico, como o facto de os pais serem professores de outros níveis ou do ensino superior, pela superação do percurso dos pais que não puderam estudar, pelo discurso motivador favorável à escolarização ou, também, pelo investimento dos pais no percurso escolar do filho para que fosse possível a escolarização. As famílias valorizavam a trajetória académica e estimulavam a formação, com um ideal de independência e ascensão social.

Algumas pessoas da família eram referência no aspeto da escolarização. A presença de uma pessoa conhecida na escola pôde possibilitar uma mais fácil socialização no ambiente escolar e influenciar a relação com a Escola e com a profissão. Alguns participantes tinham um ambiente familiar envolvido com a cultura escolar, o que revelava, além da valorização da educação, o reconhecimento da importância da cultura escolar e a possibilidade da formação de uma consciência política.

Nas narrativas dos professores, também, podemos identificar dois tipos de migração como determinantes. Uma migração geográfica, em que os movimentos da família interferem

diretamente na escolarização e na formação dos professores, e, no caso brasileiro, uma migração social, isto é, o deslocamento de um lugar do qual não se projetavam muitas expectativas para o espaço da docência universitária. Entre os participantes, alguns deixam clara esta migração social através do esforço pessoal e do rompimento de barreiras sociais, ao longo da vida.

Alguns professores reconhecem que os irmãos não tiveram acesso ao ensino superior por algumas questões pessoais que implicaram maior responsabilidade e uma entrada no mercado de trabalho mais cedo. Há, portanto, uma influência das condições e possibilidades económicas da família nas possibilidades de escolha do sujeito.

Pela trajetória dos professores, é possível observarmos a maior participação no ensino superior ao longo do tempo, isto é, a sua massificação. Se muitos foram os primeiros da família a terem o ensino superior, atualmente já observam o percurso dos seus filhos e sobrinhos no ensino superior como um percurso mais comum.

Quanto à escolarização, é possível observar a precarização da Escola Pública. Em Portugal, os professores reconhecem a escola pública como única possibilidade. No Brasil, denunciam um sistema educativo em que a Educação Pública é destinada às camadas sociais mais baixas, enquanto as escolas privadas recebem os filhos das camadas sociais mais altas.

No caso brasileiro, alguns professores foram estudantes da Escola Pública e testemunharam a Escola Técnica como opção para uma inserção mais rápida no mercado de trabalho. Assim, observamos uma trajetória moldada pelas estruturas sociais que cercavam a vida dos indivíduos.

A história de um sujeito está diretamente relacionada com a história da sociedade na qual ele vive; é localizada no tempo e no espaço. Todavia, há formas de mudanças e de superação de bloqueios sociais. De acordo com Berger e Luckmann (2014), a família, enquanto instituição responsável pela socialização primária, apresenta um mundo social para o indivíduo, um mundo específico. A realidade social é construída pelos indivíduos, a partir das “matérias-primas” oferecidas pelo contexto social (Tajfel, 1982). Ao longo da vida, o indivíduo passa a reconhecer outros mundos sociais possíveis que pode integrar, através de uma construção social e por processos de socialização secundária.

A valorização da docência como opção profissional depende da condição social da família dos professores. Pelo discurso de alguns participantes, algumas famílias não reconheciam a profissão docente como melhor alternativa para os filhos, indicando um desprestígio da escola do magistério e do curso de pedagogia. Nos dois contextos, a influência para a opção por áreas mais tecnológicas e ligadas às ciências exatas, por parte da família, estava relacionada com a representação de uma inserção mais rápida e certa no mercado de trabalho.

Realçamos certa preocupação que surge nos pais sobre a empregabilidade e o salário dos filhos quando se deparam com a escolha pela docência, “quando eu tomei a decisão de ser professor, eu fui comunicar aos meus pais que eu não ia fazer engenharia, eu lembro que a minha mãe chorava, as lágrimas escorriam. «Meu filho vai ser professor. Meu filho vai ser uma pessoa sem dinheiro». Portanto, que o professor hoje está ligado muito mais ao ciclo do empobrecimento do que ao ciclo do enriquecimento” (Leonardo, BR). Os discursos apresentados pela família de alguns professores brasileiros permitem refletir sobre um desprestígio da educação, da pedagogia e da docência, enquanto área de atuação profissional.

A maior parte dos participantes, nos dois contextos, estudou na Escola Pública. Alguns professores trabalharam na Escola Pública e acompanharam, como profissionais, a necessidade de melhorar a qualidade dessa educação oferecida à sociedade. A Escola Pública apresenta-se como uma instituição com a qual os professores estão preocupados e para a qual pretendem contribuir de forma a melhorar as práticas e aumentar a qualidade da educação oferecida à comunidade. A escola pública faz parte, muitas vezes, do passado, do presente e do futuro do professor universitário. É um ponto em comum, sendo interesse dos professores, às vezes de uma forma mais explícita em que é destacado o desejo de atuar nessa escola, e às vezes pelo investimento na formação dos estudantes que irão trabalhar nesse contexto.

A importância da família para esses participantes é evidente pela referência de algumas pessoas quanto ao percurso escolar, acadêmico e profissional (pais professores universitários, pais professores de outros níveis, ambiente com discussão política, com atividades culturais) e pelo discurso motivador para a escola, tanto pelo exemplo de quem tem a escolaridade completa quanto pelos membros da família que não tiveram a oportunidade e a reforçam como possibilidade de ascensão social, independência financeira e autonomia pessoal.

Meus pais, que são semialfabetizados, incentivaram muito a escola! Tanto que eu fui trabalhar quando tinha quase 20 anos de idade. Eles investiram muito na minha educação para que eu não precisasse sair da escola para trabalhar. (...) as coisas foram muito diferentes da história deles, desse investimento familiar na educação. (Maria, BR)

embora eu não tivesse grande referência de pessoas que tivessem feito percurso acadêmico, eu sempre soube que ia para o ensino superior. Sempre soube! A minha família nunca admitia outra possibilidade, ainda que eles não tivessem tido esse percurso. (...) A minha mãe sempre achou que eu devia estudar e trabalhar para ser uma mulher autônoma, algo que ela sempre achou que não tinha também. (Luciana, PT)

eu venho de uma família muito humilde, de pessoas com muitas carências financeiras, onde existia dentro da família, digamos, micro, que é pai e mãe, eu e uma irmã, um discurso de valorização muito grande da educação. Como não se tinha bens materiais, sempre se dizia que este deveria ser o investimento; o investimento deveria ser estudar. (Paola, BR)

Dotta (2010) refere a influência familiar quer pela atitude quer pelo acompanhamento do percurso escolar, mas também através de motivações verbais sobre a importância do estudo, discurso que integra a promessa da modernidade da escola como instrumento de ascensão social.

A família, assim como outros grupos, desenvolve relações intersubjetivas, instrumentais, afetivas, morais e semânticas, com significados para a criação de um projeto de vida que não se faz em abstrato, mas com base no diálogo com a vida em grupo (Bertaux, 2010). De acordo com Bertaux (2010), no seio familiar estão chaves para a compreensão da ação dos indivíduos.


Cada trajetória é única. Em seus relatos, os participantes destacam aspectos que se mostraram importantes em um percurso. Pelas narrativas, entendemos que um trajeto não se faz linear e que sofre influências diversas. Ao longo da vida, laços são feitos, desfeitos, refeitos. A socialização primária interfere na visão de mundo do professor, mas a descoberta de outros mundos e de outras realidades possíveis a modifica.

As histórias de migração social permitem discutir essa ocupação de lugares que não eram previstos. As mudanças de cidades e de países podem ser entendidas como um daqueles momentos em que “o” mundo internalizado na socialização primária pode ser entendido como “um” dos mundos possíveis, a partir do momento em que os sujeitos percebem que há mais mundos além do mundo no qual cresceram. Alguns participantes têm essa noção ao se deslocarem da cidade onde nasceram e cresceram, menor, para uma cidade maior, para onde foram estudar. Essas migrações permitem entender que a trajetória se altera e se reconstrói ao longo do tempo, por diferentes aspectos.

6.1.2. Efeitos do contexto histórico

Quadro 10: Efeitos do contexto histórico

Efeitos do contexto histórico	
Brasil	Portugal
Interferência do contexto histórico, político e social na trajetória do professor	
Condicionamento da situação política do país no sistema educativo	
Condições sociais delimitam possibilidades de escolha	



Portugal
Efeitos da ditadura na trajetória escolar
Formação política pelo ambiente familiar
Observação das mudanças pós-revolução
Novas propostas para a formação de professores
Possibilidade de envolvimento com a luta política
Rejeição de um regime de cerceamento da democracia

Reconhecemos que alguns marcos históricos podem condicionar e influenciar a construção da identidade de uma pessoa. Pelas narrativas dos professores portugueses, principalmente, é possível identificar alguns sentimentos sobre a ditadura salazarista⁴² e alguns efeitos da revolução democrática de 25 de abril de 1974 na construção das suas identidades. A democratização do país tem impacto em cada percurso, sob diferentes perspetivas.

O regime ditatorial permitiu algumas discussões políticas no seio familiar, o que pode ter contribuído para uma formação crítica e para o desenvolvimento de um interesse em

⁴² Portugal viveu sob o Estado Novo, um regime político autoritário. A expressão ditadura salazarista se relaciona com António Salazar, personalidade política que centralizou o poder até 1968. É preciso ter em conta que o período sob o qual Portugal viveu um regime de ditadura não foi homogêneo quanto à modernização do país e às ideias educativas. Stoer (1986) identifica dois períodos: o primeiro, de 1926 a 1945 era marcado pela ideologia tríplice Deus, Pátria e Família em que havia o controle do Estado sobre a sociedade civil através da educação. O segundo período, de 1945 a 1974, representa um momento de crescimento económico em que o estado continuava a ter controle sobre a sociedade, por um aparelho repressivo e por meio da influência económica baseada na expansão capitalista. Nóvoa (1990), por sua vez, faz uma divisão em três períodos: a) de 1930 a 1936, caracterizado pela instabilidade marcada pelo desejo de se modificar as concepções e práticas de uma escola da República; b) de 1936 a 1947, admitindo-se a educação como agência de doutrinação e; c) de 1947 a 1960, quando há uma adaptação à nova realidade trazida pelo pós-guerra. Magalhães (2004) define quatro períodos. O primeiro, da ditadura militar, seria o período que conduziu ao Estado Novo, de 1926 a 1932. O segundo, de 1932 a 1945, um período de consolidação do regime, com a educação sendo responsável pela doutrinação nacionalista e cristã da população. O terceiro momento, de 1945 a 1968, foi marcado por uma decadência do regime decorrente do crescimento da oposição, da guerra colonial e do isolamento internacional do regime. A quarta fase é de 1968 a 1974, com o governo de Marcelo Caetano.

questões políticas, por parte dos professores. Os professores se familiarizavam com “esse tipo de situações da vida que se vivia na clandestinidade” (Francisca, PT), desenvolvendo consciência de uma luta política. Ainda que dentro da escola houvesse o esforço para convencer os estudantes de que se vivia uma democracia, os professores tinham a consciência política da necessidade de mudança e da escola como aparelho ao serviço do regime.

A revolução democrática foi um marco na vida de todos os professores portugueses, em diferentes fases das suas trajetórias. O fim da ditadura trouxe muita agitação para dentro das escolas, ainda que não implicasse, necessariamente, a mudança da mentalidade das pessoas. Alguns participantes reconhecem alguns efeitos da ditadura na sua escolarização, ainda que tenham começado o seu percurso escolar após a revolução. No âmbito da formação de professores, havia uma influência direta e se sentia o clima de transformações políticas e os efeitos da democratização, que aconteceu de uma forma lenta.

Para dois professores portugueses, houve um impacto direto da democratização do país nas suas vidas, relacionado com a instituição de um ano de trabalho cívico⁴³, o que retardou em um ano o ingresso no ensino superior para todos os estudantes que acabaram o ensino secundário e, no caso desses participantes, os fez optar por outra trajetória. A escolha pelo magistério não foi pensada e desejada, mas era vista como uma opção para começar a estudar quando que não havia mais hipóteses de cursos.

É possível observar o efeito direto do fim da ditadura nas famílias que tiveram que regressar das colónias portuguesas em África, como é o caso de dois professores do estudo, e na construção da identidade dessas pessoas em termos de raízes e origens. É possível encontrar raízes aéreas, sem fixação em algum solo, o que faz com que os professores atribuam a si a característica de adaptação e de flexibilidade para a mudança.

Os contextos históricos que os professores experienciaram, também, têm efeitos na identidade pessoal, como, por exemplo, as experiências da ditadura que trouxeram o envolvimento com a luta política, no sentido de fomentar uma preocupação social e a recusa do cerceamento da liberdade, incentivando o compromisso com a educação e com a democracia. Alguns professores continuaram a se envolver ativamente nas lutas pela democracia. Uma

⁴³ Como visto no capítulo 3, após a revolução democrática, quanto ao ensino superior, entendia-se que a universidade tinha uma responsabilidade social de investigar respostas aos problemas sociais do país. Defendia-se que era preciso desenvolver tanto o lado económico como político, cultural e social. No ano letivo de 1974/75, estabeleceu-se, pelo Decreto-Lei n. 270/75, um ano de serviço cívico estudantil para que se valorizasse o papel da universidade na construção de uma sociedade socialista. Esse ano era requisito para entrada na universidade. Se, por um lado justificava-se pela importância de articular a universidade aos problemas da sociedade, por outro adiava o problema do acesso ao ensino superior por um ano.

professora teve a sua trajetória alterada pela democratização do país e pelo seu envolvimento em lutas sociais. A procura por justiça social, inclusive, incorpora as suas preocupações nas atividades docentes de investigação e intervenção, hoje em dia.

Acreditamos que algumas memórias da ditadura, destacadas pelos participantes, evocam o sentido de luta e de rejeição de situações de censura e não democráticas. Quando os professores refletem sobre a situação de trabalho atual, questionam as condições de trabalho assemelhando-as, muitas vezes, às encontradas na ditadura.


O ponto de vista ideológico de quem hoje nos governa é muito semelhante de quem nos governava na ditadura. A forma de pensar é extraordinariamente comum e permitir que isso continue é um retrocesso enorme. (...) Estamos a regredir para situações na base de políticas ideológicas muito semelhantes às do período da ditadura, que só diferenciam hoje, porque não temos polícia política, nem prisão política temos ainda, mas não se conseguiu dar volta a essa situação. Acho que de facto é a democracia que está em risco nos países de sul da Europa. Isso cria desespero e nós estamos a sentir isso. (Flávia, PT)

Assim, as experiências que tiveram nesse período ditatorial contribuem para a formação de um pensamento mais crítico que procura evitar, novamente, um regime com essa estrutura de cerceamento da democracia e da liberdade. Interpretamos que a experiência de viver a ditadura e o processo de democratização funciona como um dispositivo de conscientização política e de luta.

Percebemos que a ditadura tem marcas na construção da identidade do professor, na maneira como vê o contexto histórico e como relata a sua narrativa. Também interfere nas perspetivas com que se analisa o contexto atual. A forma como os professores organizam as suas narrativas, a partir da experiência vivida na ditadura, revela uma preocupação com e a rejeição de qualquer cerceamento da democracia. “O 25 de abril exerce uma influência muito grande sobre como nós contamos a nossa própria história” (Ricardo, PT).

6.1.3. Formação inicial

Quadro 11: Formação inicial

Formação inicial	
Brasil	Portugal
Diferentes áreas de formação dos professores Escolhas pragmáticas para entrada no ensino superior Universidade como espaço de formação política Identificação (ou não) com grupos na universidade Sentido de pertença e de afastamento Aquisição de conhecimento científico e profissional específico Procura pela formação em Educação para dar respostas a desafios da prática profissional Facilidade na formação pela experiência profissional e por experiências anteriores	
	
Portugal	
Experiências da juventude concomitantes à entrada na universidade Formação como espaço de relação entre estudantes e pares e estudantes e professores	

Nos dois casos, as áreas de formação inicial dos professores são variadas, havendo participantes formados em química, psicologia, história, direito, sociologia, entre outras áreas. A aproximação à área da educação foi feita, muitas vezes, pelas atividades profissionais anteriores à docência universitária e pela necessidade de resposta aos desafios da prática, sendo a primeira ou segunda formação dos participantes ou fazendo parte da sua formação avançada.

No caso português, as escolhas feitas para as áreas de estudo, nem sempre foram conscientes. Muitas foram as escolhas possíveis dentro de um cenário histórico, como alguns participantes ao escolherem ingressar no curso do magistério para não precisarem cumprir o ano cívico instaurado depois da revolução democrática, como visto. Os professores, às vezes, apontam para uma questão não tão pensada e mais pragmática, excluindo o que não gostavam, entrando em um curso sem saber exatamente o que é que seria. Assim como acontece com muitos jovens, ainda hoje em dia, alguns participantes falam sobre uma falta de reflexão sobre essa decisão.

No Brasil, os limites das escolhas estão marcados pelas condições e pelas estruturas sociais, que delimitaram opções e encaminharam alguns participantes para a docência. Identificamos, nas histórias do Brasil, muitas vezes, a questão de um constrangimento do percurso de um sujeito pela estrutura social e pelas suas condições financeiras. As trajetórias são, assim, moldadas entre os desejos e as possibilidades.

Nos dois contextos, alguns professores tiveram mais de uma experiência de formação inicial, entrando em diferentes cursos. Um aspeto interessante de observar é que alguns

professores apontam que, mesmo em campos científicos distantes da educação, já havia um interesse em desenvolver um trabalho de investigação.

O interesse pelo curso de Ciências da Educação ou de Pedagogia deu-se, em alguns casos, a partir do percurso profissional dos participantes. A partir de uma experiência profissional prévia, alguns participantes procuraram a educação para buscar respostas aos desafios da prática. Essa procura pela especialização e pelo aprofundamento do saber, principalmente nas profissões relacionadas com o ensino, direcionou os participantes para a área da Educação. Em alguns casos, as aprendizagens na formação foram facilitadas pelas suas experiências profissionais anteriores. Essas experiências da prática são de extrema importância para a construção da identidade e como lugar de formação (Flores, 1999; Lopes, 2006).

Por sua vez, a formação é parte estruturante do trabalho, sendo fundamental para a atuação profissional. Professores com mais de uma formação de base, em áreas diferentes, destacam a articulação entre os campos científicos e uma identidade construída entre dois campos de conhecimento.

A questão da juventude na universidade foi abordada de diferentes formas. Alguns professores, no caso português, refletem que o curso não correspondia à imagem do que um jovem teria do ensino superior, por ter um perfil de público mais velho. Outros professores reconhecem, por sua vez, que eles mesmos não correspondiam à imagem do jovem que ingressa no ensino superior, por um perfil menos boémio do que uma representação social de um jovem.

digamos que também se calhar não fui propriamente um estudante universitário tradicional e também nunca fui muito ligado às praxes, às academias, nunca foi uma coisa que me tivesse motivado. Isso para mim, a universidade nunca significou um acesso a um determinado... como eu hei de explicar isso? Acesso a um determinado mundo onde eu podia viver essa ideia da juventude, do poder ser jovem, estudante, universitário, muito associado à boémia, por aí fora. Não era essa, não era a isso que eu associava. Associava de facto a universidade a um momento da minha vida em que eu estava também muito vocacionado para a leitura, para estudar. Recordo-me de passar imenso tempo na biblioteca. (...) Não era propriamente a questão da praxe ou da academia que me ia dar o sentimento de pertença. (Ricardo, PT)

Irritava-me um bocado aquele mundo juvenil, pateta e idiota, que andava à volta da queima e das praxes, achava aquilo tudo uma fantochada monumental, não tinha paciência, não tinha. Embora estivesse na idade certa, não tinha paciência para aquilo. (André, PT)

tinha na minha ideia um determinado estilo, determinado tipo de universidade e quando aqui chego vejo que muitos dos meus professores eram recém-licenciados do próprio curso de sociologia que, podiam até ter boa vontade, e tinham, mas não tinham nem experiência de vida nem experiência académica nem experiência de mais nada, então estavam quase simplesmente a reproduzir aquilo que tinham aprendido 2 ou 3 anos antes no curso. E, portanto, desse ponto de vista o curso foi um bocado, um certo desapontamento. Acho que não era um curso particularmente interessante. (Jorge, PT)

Pelas narrativas portuguesas, é possível reconhecer certa desilusão quanto ao que se esperava do ensino superior enquanto estudante e um desequilíbrio entre a representação social e o que foi encontrado no curso. Outros participantes indicam o período do ensino superior como um período de descoberta da juventude.

Nos dois casos, a formação inicial não significou, para nenhum participante, apenas aprendizagens de conteúdo. Muito além de uma dimensão cognitiva, a formação inicial possibilitou a formação de uma consciência política e crítica, a aprendizagem de relação entre pessoas e grupos, o contacto, em alguns casos, com temáticas e com processos de investigação. Alguns professores estiveram envolvidos em órgãos como a associação de estudantes e outros mantiveram uma atividade profissional paralela constante. A formação inicial é de importância incontornável (Pereira, 2010) para a construção da identidade profissional. Além de aprendizagem de conhecimentos profissionais específicos (Dubar, 1997), afirma-se como espaço para modificar a visão da realidade e alterar a postura face a esta nova visão (Simões, Santos, Gonçalves & Ralha-Simões, 1997). A formação inicial permite a projecção de si na carreira (Lopes, Sá, Riberio & Machado, 2006).

Destacamos que as imagens que alguns participantes tinham dos professores se alteraram, quando passaram do lugar de estudante para o lugar de professor. A imagem de especialista e de um profissional situado em um pedestal do saber abriu espaço para um professor que procura se aprofundar em determinados saberes e que não se vê numa posição superior. Identifica-se, assim, a dualidade de concepções sobre a identidade. Quando o professor universitário é o outro, as representações que o participante tem são diferentes das que exprime quando pensa na sua identidade como professor universitário. Muda o olhar do participante sobre si e sobre o outro. Muda o mecanismo de identificação e a interpretação da identidade do professor universitário, a partir do ponto de vista.

Não só quando os professores fizeram a escolha pela profissão, mas também atualmente, é possível identificar, pelas narrativas, assim como pela literatura e pela caracterização dos campos científicos, que os cursos de pedagogia e de ciências da educação não são cursos tão valorizados. Há, ainda, uma preocupação com a necessidade de afirmar e valorizar as áreas como campos científicos e profissionais.

6.1.4. Formação avançada

Quadro 12: Formação avançada

Formação avançada	
Brasil	Portugal
Formação avançada como possibilidade de aprofundar investigação em primeira pessoa	
Autonomia e autoria do processo investigativo	
Formação avançada como estratégia para integração profissional	
Orgulho dos professores nos conteúdos e resultados das investigações de mestrado e doutoramento	
Possibilidade de especialização em uma área do saber	
Mudanças na configuração e na expectativa da formação avançada ao longo do tempo	

Nos dois casos em estudo, a formação avançada ou contínua foi procurada pelos professores com a intenção de dar respostas à prática, aprofundar conhecimentos, procurar uma formação em uma área específica. A formação avançada possibilita o desenvolvimento de investigação.

Muitos cursos de especialização alteraram o percurso profissional dos participantes, por direcionarem a sua prática profissional para alguma questão específica e por abrirem horizontes para novas possibilidades de atuação. Em alguns casos, tendo o participante feito a formação inicial em outra área, foi no mestrado que aconteceu a aproximação com a Educação como campo científico.

Assim como aconteceu com professores que procuraram uma segunda formação ou especialização para responder a desafios da prática, o mestrado surge com a ideia de aprofundar conhecimentos, a partir da investigação, e de maior qualificação para integração e para o desenvolvimento profissional.

Muitos professores relatam episódios de reprovação e frustração no processo seletivo da formação avançada e a persistência para o desenvolvimento da carreira académica. Há uma diferença entre o mestrado cursado há mais tempo, pelos professores com mais anos de serviço, e o mestrado cursado mais recentemente pelos professores com menos tempo de serviço. Se antes o mestrado abria um “leque de possibilidades”, como declaram alguns participantes, essas possibilidades atualmente são abertas pelo doutoramento, visto que a exigência de titulação para o ingresso na carreira no ensino superior na área de educação está no nível do doutoramento.

A especialização e o mestrado, na maior parte dos casos, conduziram ao doutoramento iniciando, muitas vezes, a constante procura pelo conhecimento.

6.1.4.1.Doutoramento

Quadro 13: Doutoramento – marcos e desafios

Doutoramento	
Brasil	Portugal
Doutoramento como investigação com maior autonomia e profundidade	
Sofrimento e solidão envolvidos no processo de escrita	
Possibilidade de articulação entre temática de investigação e área de atuação na docência	
Doutoramento como exigência da carreira académica	
Mudança da sua configuração ao longo do tempo	
Estratégia para cumprir os requisitos para entrada na docência universitária	
Consequente atribuição de mais responsabilidades no trabalho após titulação	
Diferentes pesos atribuídos à importância da tese de doutoramento	

Quanto ao doutoramento, as experiências dos participantes são diferentes não só em relação ao contexto, mas à altura em que os professores o desenvolveram. A maior interferência na relação com o doutoramento, que podemos identificar é a fase em que os professores cursaram o doutoramento. Dividimos, assim, em dois grupos. Um grupo que cursou o doutoramento há mais tempo em que o doutoramento era configurado por maior trabalho autónomo de investigação e outro grupo que cursa o doutoramento com uma orientação mais sistematizada em aulas e seminários.

É possível ver a transformação do doutoramento, da estrutura e das expectativas quanto a ele, de acordo com os relatos. Anteriormente, o doutoramento concentrava-se em um trabalho de investimento na investigação e na escrita mais autónomo. Atualmente, a investigação e a escrita são antecedidas de um programa académico com aulas, em um sistema um pouco mais orientado. Outra diferença apontada pelos participantes é o número de estudantes nestes níveis de formação avançada, consideravelmente maior nos dias de hoje.

Além dessa divisão, também é possível notar uma diferença entre os professores que cursaram o doutoramento após o ingresso na docência, isto é, desenvolveram a investigação de doutoramento enquanto professores universitários, e um grupo em que o doutoramento foi desenvolvido antes do ingresso na carreira, sendo condição do processo seletivo.

Para os participantes com maior tempo de serviço, o doutoramento foi realizado quando o professor já era professor universitário, como uma exigência natural da profissão em termos de aprofundamento de conhecimentos ou de uma sistematização do conhecimento por meio de uma tese. Para esse primeiro grupo, por isso, o doutoramento surge como um grau a ser obtido como parte da profissão, em que a relação com o conhecimento é destacada como núcleo.

Os participantes que ingressaram na docência há menos tempo fizeram o doutoramento antes de se tornarem professores do ensino superior, visto que ter o título de doutor já é uma

exigência do processo seletivo. O doutoramento, assim, pode se transformar em uma formação estratégica, por ser obrigatória para se poder seguir a carreira académica.

Essa inversão da ordem entre a entrada na docência e a realização do doutoramento evidencia uma transformação da carreira. Se anteriormente o doutoramento era um trabalho de aperfeiçoamento e de aprofundamento de saberes, hoje em dia é condição de ingresso, evidenciando uma relação estreita com o conhecimento e uma trajetória mais linear dos professores em termos da sua formação académica. Licenciatura > mestrado > doutoramento > processo seletivo para professor do ensino superior > entrada na docência, quando anteriormente o percurso não era linear e não havia a exigência da habilitação académica no nível do doutoramento. Alguns participantes portugueses, inclusive, não têm o título de mestrado, tendo ingressado na docência universitária com o grau de licenciado, depois seguindo diretamente para o doutoramento.

Essa exigência do doutoramento para entrada na carreira universitária tanto no Brasil como em Portugal permite a reflexão de uma área em que a própria prática profissional conduz à procura pela formação avançada. Diferente de outros campos científicos, em que há uma preferência por professores universitários que sejam destacados pela sua experiência profissional prática, como arquitetos, engenheiros e profissionais da saúde (cf. Boyd & Smith, 2014), a área da Educação envolve a formação avançada como contribuição para o reconhecimento de valor e de prestígio na profissão.

Entre as transformações do grau de doutoramento, podemos observar, também, a mudança do peso atribuído à tese ao longo do tempo. Se antes a tese poderia ser vista como uma obra prima sobre a qual o professor reunia seu conhecimento teórico, muitas vezes sustentado pela sua prática de anos de docência, com o passar dos anos, observa-se o crescimento do número de estudantes de doutoramento, assim como da pós-graduação como um todo. O peso dado à tese de doutoramento diminui, visto que a tese é escrita no início da docência, antes do ingresso na profissão ou por outros profissionais que não se manterão no meio académico. A tese de doutoramento é vista como uma de várias obras académicas escritas pelo professor ao longo da carreira. O doutoramento é interpretado como um processo de investigação e, como tal, pode ser visto como ponto de partida para outras investigações e como possibilidade de aprofundar conhecimentos e melhorar a prática profissional, por aproximar a temática da atividade docente.

O processo de doutoramento é testemunhado pelos participantes como um processo doloroso, envolvendo um trabalho autónomo, de independência e de autoria, um tempo de solidão e de sacrifícios. Abordada como uma nova alfabetização, a escrita académica pode gerar

ansiedade e exige muitas horas de trabalho solitário. O fim do doutoramento pode representar um alívio.

Foi muito difícil! Muito difícil! Muito, muito, muito, muito difícil. Eu entendi que a gente se alfabetiza a vida inteira. A partir do momento que eu nunca tinha escrito nada acadêmico. Não é que eu não soubesse escrever, eu sabia escrever. Eu sabia peticionar, mas acadêmico é totalmente diferente e foi muito difícil para mim, (...) foi muito muito difícil. Realmente foi um novo letramento. (Márcia, BR)

Ter concluído o doutoramento foi um peso enorme que me saiu das costas, porque eu já não estava a conseguir... (...) Mas nunca mais quero passar pelo doutoramento! Nunca mais! Nunca mais! (Ricardo, PT)

Gente, essa tese vai sair do papel e vai me esganar, porque eu não vou dar conta disso. (Beatriz, BR)

A minha saúde nunca mais foi a mesma desde que saí do doutoramento, literalmente (risos), não foi a mesma, foi um processo muito doloroso mesmo fisicamente, mas, quer dizer... Preferia não ter que o fazer (risos). Se me dessem a escolher, preferia não ter de o fazer (risos). (Carlos, PT)

Alguns professores abordam o trabalho empírico do doutoramento como possibilidade de contacto com outras realidades e destacam essa parte como possibilidade de desenvolver diferentes competências e enriquecer o seu trabalho. O trabalho empírico pode trazer outras experiências fora dos muros da universidade. Assim, sobre o conhecimento além do que há nos livros, é valorizado o trabalho empírico do doutoramento e as intervenções que os resultados permitem fazer. Alguns professores realçam o doutoramento como processo positivo pela articulação entre o projeto de investigação e a atividade profissional, estreitando a relação entre a universidade, o campo de trabalho e a comunidade.

Estudos de diferentes áreas estão preocupados com o processo do doutoramento e com o que ele implica na vida do estudante. Entre a antropologia, a sociologia, as ciências da educação e a psicologia, é possível encontrar investigações sobre o próprio processo de doutoramento, as expectativas dos investigadores em início de carreira, a inserção dos doutorandos no mercado de trabalho e a sua saúde durante esse processo (cf. Gardner, 2008; Rogler, 2017). Este interesse cresce à medida em que há mais estudantes de doutoramento, nos dias de hoje, observando-se, assim, uma transformação relativamente ao que o doutoramento poderia significar, na vida de um sujeito.

Se alguns estudos sobre o processo do doutoramento destacam alguns sacrifícios e dificuldades no processo durante o qual o estudante vê a tese quase como objetivo de vida, os relatos dos professores relativizam essa importância quando refletem sobre os seus efeitos no dia a dia da profissão. Os participantes do estudo valorizam a experiência do doutoramento mais pela maturidade, pelo desenvolvimento metodológico e pela profundidade do conhecimento, do que pelo resultado em forma de tese.

A atribuição do título de doutoramento, dentro da docência universitária, é seguida da atribuição de mais responsabilidades formais. A aquisição do título permite ao professor participar em cargos e funções que não poderia sem este nível de formação, como participar nas aulas e nas orientações de doutoramento e assumir, no caso português, alguns cargos da universidade.

Quanto à formação avançada, é preciso destacar, ainda, que há uma crítica, por parte de alguns participantes, à ênfase dada ao doutoramento em relação à falta de investimento numa formação mais básica e à falta de investigação dedicada a problemas mais concretos do contexto em que a universidade está inserida, discutida posteriormente nesta tese no tópico destinado à discussão sobre o trabalho na formação avançada.

6.1.5. Entrada na profissão: relatos do processo seletivo e o início da profissão

Quadro 14: Entrada na profissão: relatos do processo seletivo e o início da profissão

Entrada na profissão e processo seletivo	
Diferença da exigência do processo seletivo ao longo do tempo Início da carreira como um tempo de adaptação com menos pressão do próprio professor	
Brasil	Portugal
Análise teórica, didática e curricular para o processo seletivo Estratégia e planeamento para o processo seletivo Narrativas detalhadas e vinculadas a um sofrimento para o processo seletivo	Análise curricular para o processo seletivo Estímulo de outros professores para o participante participar da seleção

Em relação à narrativa sobre a entrada na docência universitária, a diferença entre os dois países em estudo é grande. Os relatos dos professores portugueses transparecem uma admissão à docência baseada numa seleção a partir de análise curricular enquanto que os professores brasileiros, em suas narrativas, apontam para um concurso em que é necessária uma preparação e estratégias para ter sucesso nas provas de aferição de conhecimento científico e de didática. Assim, há uma grande ênfase em como os professores sentem a dificuldade do processo seletivo nos relatos brasileiros, principalmente nos que ingressaram há menos tempo na docência universitária. A forma do relato sobre o processo seletivo é mais simples em Portugal, recebendo mais ênfase dos participantes brasileiros. Observamos o impacto do sistema de admissão na carreira nos professores, quando o processo seletivo é caracterizado como difícil e concorrido, até mesmo doloroso, sendo relatado com detalhes e sofrimento pelos professores do Brasil em início da carreira.

Nos dois contextos, alguns participantes declaram que fizeram o concurso para trabalhar na instituição específica e não para a docência universitária, evidenciando uma aproximação à instituição.

No contexto brasileiro, alguns professores fizeram concurso não só para a universidade onde trabalham hoje em dia como para várias outras, com o objetivo de serem professor do ensino superior, não importando a instituição. Os professores mostram interesse na instituição pública pela carreira pública e pelo compromisso com a educação.

Nos dois casos, há diferenças entre as exigências do processo seletivo ao longo do tempo. Anteriormente, a candidatura à profissão podia ser feita com o grau de licenciado, como alguns professores dos dois casos fizeram. Com o passar do tempo, era exigido o título de mestre, enquanto atualmente o doutoramento é a titulação mínima para ingresso. Assim, pelas narrativas, é possível observar que nos professores com mais tempo de serviço, a formação avançada acontecia enquanto o professor já trabalhava na docência universitária. Muitos professores, com mais anos de serviço, fizeram o mestrado e o doutorado enquanto já davam aulas na universidade. Todavia, hoje em dia o regulamento dos concursos para a docência universitária e a concorrência exigem o mestrado e o doutoramento já completos.

Essa nova titulação obrigatória nos permite observar, também, a partir dos relatos dos participantes, uma transformação na trajetória da profissão. Anteriormente, como no caso dos participantes com mais anos de serviço, os professores tinham tendência a ter maior experiência profissional antes da entrada na docência universitária, realizando a formação avançada para melhorar a prática profissional, mas não como requerimento prévio ao ingresso na docência universitária.

Todas as demandas me pressionaram ao doutorado (Rafael, BR)

eu ingresso para cá para dar aula para as alunas e aí a necessidade de fazer um doutorado se torna quase que urgente, porque você ingressa numa carreira onde ter o doutorado é importante. Não só em termos salariais, como eu termos da questão do próprio status universitário. (Paola, BR)

Eu sabia que eu precisava fazer doutorado, porque o futuro era esse. Eu não tinha doutorado, eu sabia que tudo ia depender do meu doutorado. (Leonardo, BR)

se calhar é um bocado presunção, mas acho que eu e alguns colegas daqui somos a geração de transição entre aquilo que era uma concepção de doutoramento que era uma espécie de culminar da carreira das pessoas para aquilo que hoje é quase um primeiro passo para iniciar as pessoas na pesquisa científica. (...) E, enfim, tendências que começavam a se manifestar nessa altura para que o doutoramento não fosse o fim de uma carreira, mas sim o princípio. (Carlos, PT)

assim quando eu entrei nas Ciências da Educação não era nem para fazer mestrado a seguir nem para seguir carreira no ensino superior. Era investir para levar saber às escolas onde eu estava, para poder melhorar minha prática profissional e para mim tinha muito mais sentido aí. (Luciana, PT)

Atualmente não se passa por um percurso exclusivamente acadêmico, já que muitos participantes reúnem experiência profissional extensa antes da entrada na docência, mas, no Brasil, revela-se uma tendência a uma formação acadêmica mais linear, como mestrado e doutoramento para o ingresso na docência universitária e alguma experiência em investigação na universidade. O percurso dos professores passa a ser mais direto no sentido de, algumas vezes, cursarem o doutoramento por terem o objetivo de ingressar na docência da universidade.

Só que como a universidade só faz concurso para doutor, só me restava fazer o doutorado e aí eu fiz o doutorado já pretendendo o concurso público. (Márcia, BR)

embora eu tivesse feito outros concursos, o meu grande objetivo era essa universidade porque é aqui que eu encontro essas disciplinas e que eu encontro os parceiros, os professores parceiros que trabalham numa perspectiva que eu compartilho. (Joana, BR)

Nos dois casos em estudo, a entrada na docência universitária tem forte relação com a busca de respostas para os problemas do dia a dia de outras atividades profissionais e pela possibilidade de articular na profissão uma parte de investigação com qualidade. A principal motivação para procurar a profissão está vinculada à possibilidade de investigação e de ensino de qualidade ao mesmo tempo, o que não é observado em outros níveis de ensino. Essa articulação é o aspecto mais valorizado como atrativo para a profissão. Sobre a docência em geral, a flexibilidade é realçada como aspecto positivo da profissão, assim como a autonomia e a possibilidade de intervenção na prática.

na docência eu vou trabalhar muito, mas eu posso fazer meu horário, eu posso ter flexibilidade de horário, lidar com pessoas diferentes, lidar com turmas diferentes (...). Um dos grandes ganhos da profissão de professor é esse. (Inês, BR)

É diferente da professora da Escola Pública que pega de segunda a sexta uma carga horária que ela não tem um minuto para parar e planejar. Então é óbvio que tem diferença (...) é diferente do que você trabalhar numa instituição que tem essa perspectiva do trabalho de pesquisa, ensino e extensão. Então eu tenho carga horária de pesquisa, eu posso ter extensão, eu tenho carga horária de planejamento, é diferente! (Emília, BR)

quando faço formação de professores, quando sou consultora TEIP levo, há outras formas da gente estender à comunidade o saber, mas de qualquer forma acho que traí um bocadinho, porque eu vim para ajudar, para melhor e contribuir para uma outra escola também. (Luciana, PT)

No Brasil, os melhores salários dos professores universitários também compõem a motivação para a docência universitária. Alguns participantes do caso brasileiro relatam algumas limitações financeiras de alguns trabalhos anteriores e a necessidade de mais de uma atividade profissional quanto ao salário dos professores de outros níveis de ensino na rede pública. A realidade de uma carga horária excessiva em diferentes escolas para compensar o salário é motivo para a procura por outra profissão, como a docência universitária. Todavia, ainda que melhores que as condições de outros níveis de ensino, é possível destacar o relato dos

professores sobre a necessidade de melhores condições financeiras para a profissão e de um plano de carreiras mais adequado ao trabalho universitário.

Observamos, assim, que as condições de trabalho da docência universitária como a possibilidade de articular investigação e ensino, a flexibilidade, a autonomia e a amplitude do trabalho são vistas como um atrativo para os participantes.

Os relatos sobre a entrada na profissão destacam a importância de outros professores como elementos facilitadores da socialização. Os pares com mais anos de serviço evidenciam-se como elo entre o professor novo e a instituição e o grupo de trabalho. Leibowitz, van Schalkwyk, Ruiters, Farmer e Adendorff (2012) defendem que o grupo de trabalho provoca reações no professor que ingressa na instituição, promovendo – ou não – um sentimento de pertença ao grupo (cf. Tajfel, 1982).

Em todos esses aspetos, a docência vai se definindo como espaço de relação: com os pares, com os estudantes, com a relação, com a sociedade. Essas relações constroem, constantemente, a identidade académica no seu quotidiano. As dimensões da docência são atividades nas quais o professor baseia o seu trabalho e, claro, anulam e reforçam elementos da sua identidade. As condições do trabalho interferem em como os professores se sentem e as suas expectativas futuras.

6.2. Relações

Reconhecemos que a identidade académica é marcada pelas relações que estabelece. Através de Tardif e Lessard (2005), entendemos que a profissão docente envolve, necessariamente, o contacto com o outro num trabalho de interação, e que os professores têm capacidade de resistir ou participar. É uma profissão baseada na relação com o conhecimento, na relação educativa, na relação com os pares, com o contexto, com a instituição. A identidade académica é uma identidade rizomática, construída a partir de diferentes contributos. Nas palavras de Derrouet (1988), é uma montagem compósita. Portanto, destacamos a identidade como um processo social e relacional, envolvendo uma relação do professor consigo mesmo, com diferentes papéis que assume.

A profissão docente beneficia-se do facto de que todos os professores já experimentaram, em diferentes estâncias, o papel de estudante. Essas relações entre o professor e os diferentes papéis com os quais interage permite que ele tenha diferentes pontos de vista sobre a mesma realidade. A visão como professor e como estudante, como orientador e como orientando, como coordenador e como participante, como diretor e como membro, possibilita uma troca de olhares da própria pessoa. A profissão é feita de relações, que se juntam e que se

transformam. Há uma relação *com o* outro e uma relação *como* outro, que influencia e que é influenciado, que ora avalia e ora é avaliado. O professor já experimentou o lugar do “outro” por algumas vezes e, ainda, o experimenta. Define regras e é submetido a elas. Assim, destacamos mais uma vez a postura ativa do professor que interfere e é influenciado por diferentes estâncias, experienciando uma relação de duplo sentido.

Ao discorrer sobre a influência de diversos fatores na construção da identidade profissional, não podemos esquecer o poder de agência dos indivíduos. Os professores são atores sociais que podem, pela sua ação, modificar tanto o processo da construção da sua identidade como os aspetos que nela interferem. Assim, a ação dos professores é fundamental para o desenvolvimento das identidades académicas (Boyd & Harris, 2010). Leibowitz et al. (2012) discorrem sobre as características pessoais, as preocupações do indivíduo e as suas emoções como impulsionadoras de ações e influenciadoras dessas relações e da construção da identidade. Destacamos, a seguir, algumas relações do professor, que permitem confiar na alteridade como necessária para a construção da identidade. A relação com o contexto e com o outro é muito importante para a definição do eu.

6.2.1. A relação entre pares, a socialização e o desenvolvimento de competências pedagógicas

Quadro 15: A relação entre pares, a socialização e o desenvolvimento de competências pedagógicas

A relação entre pares, a socialização e as competências pedagógicas	
Brasil	Portugal
Professores com mais experiência como facilitadores da socialização na instituição Trabalho entre pares como integração na docência e como aprendizagem Contribuição das memórias e reflexões enquanto estudantes para construção da relação educativa Falta de formação pedagógica para a docência universitária Formação inicial para o ensino e experiência profissional anterior como possibilidade de desenvolvimento de algumas competências e reflexões pedagógicas Socialização e relação com pares como aprendizagem e como potencializadoras do trabalho pedagógico Identificação com o grupo e com a instituição a partir da relação entre pares mais próxima Possibilidade e qualidade do trabalho entre pares como expectativa para o futuro	
Brasil	Portugal
Valorização das comunidades de investigação, prática e de grupos de estudo	Crítica a menor possibilidade de trabalho entre pares atualmente

Nos dois contextos em estudo, são os antigos professores que, muitas vezes, promovem a socialização do professor na profissão e na dinâmica da instituição. Assim, discorrer sobre a

entrada na docência universitária implica abordar a relação entre pares, que vai para além dessa socialização.

Nos dois contextos, os professores que foram estudantes da instituição apontam que ter vivido a instituição de outros modos contribuiu para facilitar a socialização e a integração, facilitando, pelo menos, uma maior identificação com a instituição e com o espaço.

também fazia o secretariado de alguns projetos e fui bolseiro de alguns projetos depois de acabar a licenciatura, projetos ligados a essa associação e, portanto, isso permitiu-me ter um contacto com investigação, com a formação, com, mais genericamente, enfim, com o trabalho que se faria, que se faz numa faculdade. (...) fui sendo envolvido em coisas mais administrativas, mas também participava em tudo quanto eram reuniões dos projetos e, portanto, isso também foi uma experiência muito importante para mim do ponto de vista da minha socialização na faculdade. (Carlos, PT)

desde que eu entrei aqui para a graduação, meu maior objetivo profissional era ser professora daqui. Eu nunca me imaginei prestando um concurso pra qualquer outra universidade e nem cheguei a fazê-lo e não faria. (Carla, BR)

foi uma alegria absurda ter passado para cá, até porque é uma instituição com a qual eu tinha um grande vínculo. Eu fiz aqui a graduação, a especialização, então meu vínculo sempre aconteceu. (Joana, BR)

Destacamos a importância de algumas pessoas como referências académicas marcantes na vida dos participantes, como professores que incentivaram, de forma mais ou menos direta, não só o ingresso na docência como a formação avançada. Muitas vezes, a primeira experiência como professor do ensino superior surgiu por indicação de professores com quem tinham trabalhado, como o orientador. Dessa forma, vê-se uma influência direta de um par na trajetória do participante.

Não só no início da carreira, mas ao longo do tempo de trabalho, os participantes dos dois contextos destacam a importância de professores com quem trabalham para a socialização na profissão e para a aprendizagem que não se faz em outra instância, mas sim no trabalho entre pares. Os participantes dos dois contextos destacam o trabalho em equipa pela possibilidade de pensarem juntos, de refletirem, de trabalharem na mesma direção e potencializarem um trabalho que não se faz sozinho. Por parte de todos os participantes, há uma valorização e o reconhecimento da importância do trabalho entre pares e em equipa.

Em Portugal, uma relação entre pares muito próxima e de partilha foi importante para a construção de uma relação positiva com o próprio campo científico. Alguns professores são citados pelos participantes como responsáveis por criar um ambiente de partilha e de constituição de um grupo. Contudo, os participantes reconhecem que esse trabalho em conjunto era mais possível anteriormente, sendo escasso nas condições atuais.

acho que se foi perdendo algo em termos de expressão intragrupo; acho que havia mais isso. Neste momento andamos todos tão acelerados que a parte da discussão coletiva

que fica para trás. Acho que está muito mais burocratizado, essas coisas todas. (Luciana, PT)

do ponto de vista da nossa partilha entre colegas, quer do ponto de vista científico, quer do ponto de vista pedagógico, o nosso trabalho também se transformou brutalmente. (...) Lembro-me de muitas e muitas horas passadas com os colegas a discutir como fazer do ponto de vista pedagógico, pensar em como é que vamos abordar isso, em construir materiais para role play ou para, sei lá, promover um debate na aula, o que quer que fosse, ou traduzir materiais para, enfim... portanto, hoje esse tipo de partilha está muito mais restrita. Às vezes a gente conversa no bar, conversa com as pessoas que estão próximas, mas temos muito menos espaço institucionalmente criado para permitir isso. (Carlos, PT)

Em relação à área de investigação e à temática, muitos professores não identificam, dentro da instituição, um colega que possa trabalhar em conjunto, sentindo-se sozinhos neste aspeto. O trabalho em conjunto permitiria discutir ideias e tornar a formação dos estudantes mais coerente e coesa. A falta de tempo de partilha leva a um isolamento que deveria ser combatido por momentos de reflexão em conjunto. A relação entre pares poderia garantir uma maior qualidade do trabalho, visto que se compartilham experiências e conhecimentos.

Essa preocupação com o criar mecanismos, ainda que fossem difíceis de os termos, mas espaços, momentos próprios para as pessoas estarem dois dias ou três dias a refletir de facto sobre o que estão a fazer. Pronto. Há ou não projetos comuns? Há ou não há ideias comuns? Discutir mesmo ideias. A tua perspetiva, não é? (...) E isto eu acho que cria aqui uma certa coerência e permite também discutir e os professores estarem juntos para discutir ideias e quando estão juntos não estarem apenas a discutir a produção, os relatórios de produção científica. Eu não sei se é uma visão muito romanceada. (...). O meu colega aqui do lado, o que é que anda a ler? (Ricardo, PT)

Observamos, portanto, uma crítica à falta de tempo e de um espaço que possibilite uma maior integração do trabalho, no caso português. Essa questão passa pela arquitetura dos espaços académicos e escolares que isola os professores em gabinetes com pouco contacto entre pares. Marcelo (2009) e Nóvoa (1992) discorrem sobre a arquitetura escolar que, através de uma compartimentalização do tempo e do espaço, contribuem para o isolamento da atividade dos professores e desencorajam a partilha do conhecimento profissional, implicando uma ausência de reflexão coletiva. Há o que chamamos de trabalho coletivo isolado (Santos, 2013) sobre o coletivo de professores que não encontra um trabalho em rede ou em equipa. Identificam-se nas narrativas dos participantes o silêncio e os sentimentos de sofrimento e de solidão dos professores (Correia & Matos, 2001) um individualismo forçado dos professores e a redução do trabalho de partilha e de reflexão em equipa (Lopes e Ribeiro, 1996).

Além desta falta estruturada de tempo e de espaço propícios ao trabalho em pares, os professores falam sobre a instauração de uma competitividade em detrimento de um trabalho de solidariedade (Whitchurch, 2008; Henkel, 2002).

Nos dois casos, alguns professores denunciam, brevemente, um trabalho entre pares mais fechado que poderia significar alguma tentativa de controlo da universidade e do que se

produz e se faz nela. A disputa de poder, a concentração do poder e o controlo de algumas questões na universidade, todavia, é um assunto sobre o qual os professores não se revelaram disponíveis para falar abertamente.

Aqui eu não tenho patrão, eu sou servidor público, embora certamente como eu disse tem os latifúndios, tem quem queira privatizar a universidade no quotidiano, achando que pode fazer um cercadinho, mas não é. É uma instituição pública, não dá para operar na lógica.... (Guilherme, BR)

tem grupos e painéis que são os responsáveis por aquilo, então acho que tem essa questão muito complicada. Existem muitas disputas dentro da universidade pelo poder da universidade, uma coisa muito difícil. (Márcia, BR)

No caso brasileiro, a possibilidade do trabalho relacional entre pares e entre professores e estudantes é identificada nas comunidades de prática de investigação e nos grupos de estudo estabelecidos na formação avançada. Estes grupos permitem a discussão, a formação, a orientação e a troca de experiências.

Nos dois casos, além da relação entre pares da mesma área ou instituição, é valorizada a possibilidade de trabalhar em rede com diferentes investigadores, áreas, instituições e países.

Experiências no exterior são relatadas como possibilidade de conhecer outras realidades, culturas e modos de trabalho. Há uma adaptação do conhecimento à realidade nacional a partir de experiências bem-sucedidas em outros países e a ampliação da rede de trabalho. A experiência em outros contextos, através de uma parte da formação ou da participação em conferências, contribui para a formação académica e pessoal e para o conhecimento de diferenças, para melhorar a organização do trabalho. Dessa forma, vemos que a relação entre pares é valorizada, não só no nível da área e da instituição, mas ao nível interdisciplinar, transdisciplinar e internacional. Neste aspeto, os participantes valorizam tanto uma identidade organizacional, da sua própria instituição, quanto uma identidade epistemológica, da sua área de conhecimento científico (Guzmán-Valenzuela & Barnett, 2013a).

Quanto à socialização na profissão, os professores em início da carreira dos dois contextos referem que se permitem ter tempo para se adaptarem e para se descobrirem como professores, para construírem aos poucos a identidade docente, com mais consciência e menos acúmulo de trabalho. Como Dubar (1997) defende, um período de individualização do sujeito, também, é importante para a integração no grupo. Nesse sentido, o tempo de adaptação e de início de construção de uma identidade académica pode ser proveitoso para o reconhecimento de si e a integração em um grupo, a partir desse reconhecimento.

Em relação às competências pedagógicas, através das narrativas dos participantes do estudo, podemos discutir que, de facto, não há uma formação pedagógica direcionada particularmente para a docência universitária. Alguns professores relatam que deram suas primeiras aulas sem nenhuma preparação para isso. Podemos apontar, contudo, para alguns

momentos marcantes para a criação e para o desenvolvimento de competências pedagógicas nos dois países.

nunca tive nenhuma formação para a docência. Eu não tive nem sequer aulas sobre disciplinas pedagógicas, como é que se dá uma aula, etc. Tu não tens isso! És colocado a dar aulas a ver como é que corre, não é? (Bruno, PT)

Um dos elementos-chave nesse processo é a formação de professores de outros níveis de ensino, no caso dos professores que cursaram o magistério primário ou a licenciatura em educação de infância ou em alguma disciplina específica. A formação inicial voltada para o ensino implica uma formação pedagógica. Ainda que considerem que a docência no ensino básico seja diferente da docência universitária, os professores reconhecem que a preocupação pedagógica está presente, a partir dessa primeira formação.

a formação de educação da infância é uma formação muito rica em termos de pedagogia, portanto eu tinha uma sensibilidade grande em termos do que é exercício da pedagogia na ação docente, (...) no contexto de formação em que essa questão pedagógica é muito premente, muito importante. (Gabriela, PT)

A formação e as experiências profissionais anteriores dos professores podem gerar a preocupação com a criação de competências pedagógicas e a preocupação com a aprendizagem dos estudantes. A contribuição de atividades profissionais anteriores é destacada pelo desenvolvimento de competências, não apenas pedagógicas, mas comunicacionais, relacionais e de investigação que, ainda que com intensidades diferentes, influenciam a prática docente.

Alguns participantes destacam, também, que essas preocupações surgiram a partir das suas próprias experiências enquanto estudantes.

eu aprendi a ter ideias já naquele tempo de aluno, de como poderia ser diferente, como eu poderia fazer para ficar mais legal para aquele estudante que acha “ah, eu não vou aprender”. (Beatriz, BR)

isso também ajudou a mostrar-me que há muitas formas de aprender, muitas formas de chegar lá, cada criança tem a sua forma e muitas vezes tem atalhos que são muito mais eficazes e muito menos complicados como a forma que nos ensinam a aprender. (Francisca, PT)

As memórias como estudante possibilitam pensar em algumas estratégias didáticas para tornar as aulas mais interessantes para os estudantes. Os professores reconhecem, por exemplo, a importância da diversidade de recursos didáticos e compreendem, ao se recolocarem no papel de estudante, alguns dos desafios dessa fase. Ainda que não refletissem sobre os métodos pedagógicos, os participantes têm memórias sobre o que mais gostavam nas aulas dos seus professores. A relação que tiveram com a universidade enquanto estudantes também ajuda a criar o que seria considerada uma boa atuação como professor do ensino superior. Na reflexão sobre o que é uma boa prática, na narrativa dos professores, está presente uma relação educativa mais próxima e uma aula mais interativa e dinâmica.

A relação com outros professores, seja no período em que os participantes eram estudantes ou atualmente, enquanto pares, é importante para a construção da identidade docente. São os exemplos de outros professores que promovem uma aprendizagem pedagógica, considerando a falta de uma formação destinada ao desenvolvimento dessas competências. Alguns participantes referem que não sentiram falta de uma formação pedagógica, considerando como suficiente a socialização feita pelos professores da faculdade. A relação entre pares poderia permitir uma reflexão coletiva sobre alguns desafios pedagógicos que surgem na prática.

Além de uma formação acadêmica focada no ensino e da relação com os pares, outro aspecto que contribui para o desenvolvimento de competências para a docência é a experiência profissional anterior. A experiência anterior à docência permitiu desenvolver algumas competências em termos de organização de um trabalho de formação. Algumas atividades profissionais anteriores específicas contribuíram para conhecer alguns aspectos do trabalho docente; em cada experiência, mais conhecimentos e desenvolvimento de competências.

A influência da experiência profissional anterior, no caso do ensino, é mais direta. Contudo, os professores que tiveram experiências em atividades profissionais diferentes também reconhecem que elas contribuíram para o desenvolvimento de algumas competências específicas que, ainda que não desenvolvessem um pensamento pedagógico, facilitavam o trabalho em sala de aula. Alguns estudos referem que alguns profissionais, quando ingressam na docência universitária, podem se prender às identidades profissionais prévias e desenvolver (e se envolver) lentamente na identidade acadêmica como novo campo profissional (Boyd, Smith, Lee, MacDonald, Bunyan, peel & Powell-James, 2009). Na nossa investigação, percebe-se que alguns professores pensavam que seria necessário romper com uma identidade profissional anterior, mas que não houve uma substituição da identidade, e sim uma reconstrução. Dessa forma, não se apaga, mas se reconstrói uma identidade, ressignificando experiências prévias.

Sobre o despreparo para dar aulas, alguns professores referem que, no início, podem ter desenvolvido posturas mais tradicionais e autoritárias, por insegurança. É possível perceber a importância dos estudantes e da prática para o desenvolvimento de uma segurança – que não é necessariamente entendida como competência pedagógica –, no exercício da docência.

A competência pedagógica é um elemento que envolve muitas relações. A relação com o conhecimento, com os estudantes, com os pares e com a instituição, porque engloba decisões com base em conhecimento para melhorar a aprendizagem dos estudantes e depende das condições de trabalho que a instituição oferece. De qualquer jeito, abordamos as competências pedagógicas dentro da relação entre pares porque, assim como importantes para a entrada na

docência, os professores mais antigos são fundamentais para o desenvolvimento de competências pedagógicas que os professores não tinham.

Muitos estudos aprofundam conhecimento sobre as competências pedagógicas dos professores do ensino superior (cf. Massetto, 1998; Pimenta & Anastasiou, 2002; Zabalza, 2006). Questões pedagógicas se configuram como um “não-lugar” na universidade e como uma dimensão que rouba tempo de investimento à dimensão que prestigia os professores no meio acadêmico: a investigação (Leite & Ramos, 2007). De acordo com as autoras, a desvalorização da universidade e do sistema pode provocar um desvio de atenção do ensino para a investigação.

Confirma-se, dessa forma, a falta de formação pedagógica para a docência no ensino superior e a importância da prática e da relação educativa na construção da identidade docente do professor no âmbito do ensino, além da formação inicial, das experiências profissionais anteriores e da relação entre pares. Alguns estudos defendem que a formação para a docência no ensino superior é feita ao nível da formação avançada, nomeadamente do doutoramento. Golde e Walker (2006) alertam para a necessidade de se pensar um passo à frente para preparar os estudantes para a atuação futura, para renovar e melhorar a criatividade do ensino superior e preparar uma nova geração.

Identificada a falta de uma formação pedagógica para o ensino nesse nível de ensino, algumas investigações são realizadas com objetivo de algumas intervenções nessa prática docente. Nosso estudo concorda com a ideia de que são importantes iniciativas entre pares para a discussão de desafios pedagógicos do cotidiano. A discussão entre pares e a reflexão coletiva poderiam trazer benefícios para a componente pedagógica da docência universitária na medida em que os professores poderiam partilhar experiências, atividades e atitudes que deram certo.

Em Portugal, o trabalho em equipa é um dos aspetos que mais concentra as expectativas dos professores, no sentido de que o trabalho entre pares é valorizado e desejado pela possibilidade de debate, discussão e reflexão em conjunto e pelas potencialidades que traz. No caso português, os participantes denunciam que o trabalho entre pares já foi possível, mas está cada vez mais escasso pela intensificação do trabalho que traz novas exigências e impossibilita o diálogo de qualidade entre professores.

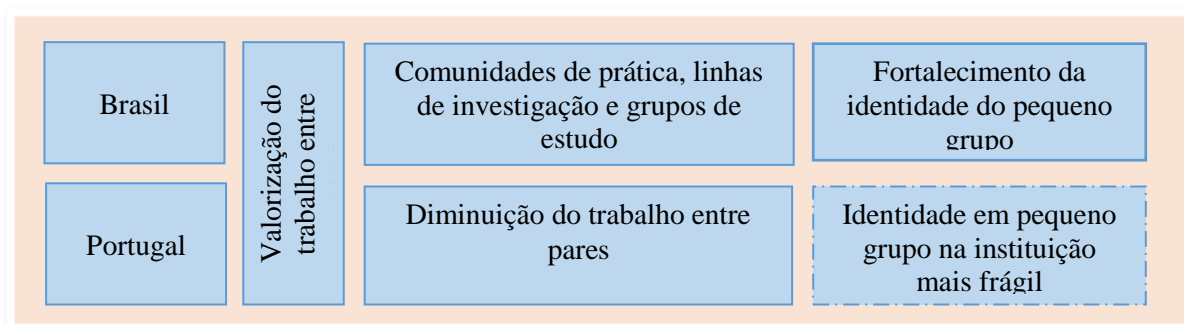
acho que se foi perdendo algo em termos de expressão intragrupo; acho que havia mais isso. Neste momento andamos todos tão acelerados que a parte da discussão coletiva que fica para trás. Acho que está muito mais burocratizado, essas coisas todas. (Luciana, PT)

do ponto de vista da nossa partilha entre colegas, quer do ponto de vista científico, quer do ponto de vista pedagógico, o nosso trabalho também se transformou brutalmente. (...) Lembro-me de muitas e muitas horas passadas com os colegas a discutir como fazer do ponto de vista pedagógico, pensar em como é que vamos abordar isso, em construir materiais para role play ou para, sei lá, promover um debate na aula, o que quer que fosse, ou traduzir materiais para, enfim... portanto, hoje esse

tipo de partilha está muito mais restrita. Às vezes a gente conversa no bar, conversa com as pessoas que estão próximas, mas temos muito menos espaço institucionalmente criado para permitir isso. (Carlos, PT)

No caso brasileiro, o diálogo entre pares é feito principalmente a partir dos grupos de estudo, isto é, comunidades de prática de investigação, em que professores e estudantes podem discutir projetos e resultados das suas investigações. Dessa forma, os grupos facilitam a criação de uma identidade de grupo vinculada a uma temática, evidenciando a relação entre pares, a relação educativa e a relação com o conhecimento. O sentimento de pertença se fortalece e contribui para a construção da identidade académica, visto que essas comunidades-chave contribuem para definir o que é importante e o que é secundário nas ações dos professores (Henkel, 2002). Destacamos, contudo, que essa identidade de grupo promovida pelas comunidades de prática pode ser mais acentuada ao nível da própria comunidade e não ao nível da instituição, havendo uma identificação em primeira instância ao pequeno grupo e posteriormente à instituição.

Quadro 16: O trabalho entre pares



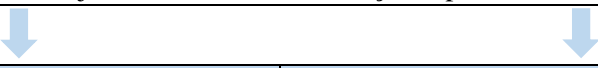
A figura acima indica que, nos dois casos, há a valorização do trabalho entre pares. Na universidade brasileira, esse trabalho é feito através das comunidades de prática, havendo um fortalecimento da identidade de um pequeno grupo, uma identidade organizacional e epistemológica, da instituição e da área. Há uma identificação com alguns pares e estudantes. No caso português, apesar do reconhecimento da importância do trabalho entre pares, as narrativas demonstram uma expectativa de maior trabalho em equipa face à diminuição dos trabalhos coletivos. Apontamos que, na ausência de um trabalho entre pares, a identidade em relação com o pequeno grupo, na instituição, pode ser mais frágil.

Podemos entender a participação em um grupo de investigação ou de estudos como fundamental para a construção de uma identidade de grupo, de pertença. Os grupos permitem que o professor se localize dentro de uma área de interesse e de trabalho. Os grupos podem ser vistos como espaço de socialização, de investigação e de formação. Também dão um sentido

mais coletivo à profissão. A temática e a linha de investigação são aspetos que aproximam profissionais e que promovem um trabalho coletivo, criando uma identidade de grupo.

6.2.2. A relação com a instituição

Quadro 17: A relação com a instituição

A relação com a instituição	
Brasil	Portugal
Valorização da instituição por pessoas de referência Valorização da área de trabalho Desejo de trabalhar na instituição específica	
	
Brasil	Portugal
Prestígio da área académica Valorização de grupos de investigação, estudo e trabalho	Culpabilização de “terceiros” e não da instituição para o mal-estar no trabalho Reconhecimento do esforço da instituição para garantir boas condições de trabalho Valorização da relação humana da instituição

A relação com a instituição e com o grupo profissional é parte constituinte da identidade profissional. Alguns professores trazem a questão de que a faculdade onde trabalham cede espaço para o desenvolvimento de um bom trabalho, refletindo que as imposições e exigências atuais são de um sistema mais macro e não da própria instituição. Apontam fatores e instituições externas como a causa de algum mal-estar atual na docência. Alguns constrangimentos são atribuídos ao sistema ao qual a faculdade responde e não à instituição em si.

Alguns professores, dos dois casos, ainda que não se identifiquem com a profissão do jeito que está instituída hoje, reconhecem algum espaço para resistência por parte da instituição que, apesar de pressionar, não “obriga”.

Em comparação com outras instituições, como instituições de ensino superior não universitárias e/ou instituições privadas, os professores dos dois contextos exaltam a maior qualidade do trabalho, na universidade pública, pela possibilidade de desenvolvimento da investigação, pela carga horária destinada a outras atividades além do ensino e para o planeamento e para a sua organização. Neste sentido, colaboram com o discurso da melhor qualidade da universidade, quando se pensa na pluralidade de instituições que foram criadas sob um discurso empresarialista para absorver o ensino superior de massas (Magalhães, 2006; 2011). Essas instituições estabelecem relação com um professor “tarefeiro” (Kuenzer & Caldas, 2009), em comparação com as condições de trabalho do professor da universidade pública, que tem outras atividades previstas além do ensino.

Os professores portugueses dão destaque à relação educativa de proximidade que viveram enquanto estudantes da instituição. A relação com a instituição e uma identificação com ela passam pela aproximação e identificação com outros atores que lá trabalham. Evidencia-se a explicitação da importância da relação com os pares, mais uma vez. A identificação com o grupo promove um sentimento de maior pertença e de valorização, não só da instituição, como da profissão.

Os professores brasileiros valorizam a instituição por diferentes aspetos, mas destacamos a menção ao prestígio académico da universidade, em relação a outras instituições. Há uma valorização da área, ou melhor, especificamente do programa da pós-graduação dessa instituição, em razão da sua boa avaliação. Os participantes desse caso realçam uma visão mais positiva das transformações académicas como possibilidades e oportunidades. Ao analisar o contexto de trabalho, os aspetos positivos destas transformações advêm da boa qualificação científica do curso que possibilita o financiamento de projetos e melhores condições de trabalho que em outras instituições.

Quanto à instituição, os dois casos se assemelham pela constante avaliação, pela preocupação com a internacionalização e a publicação. A avaliação é uma constante no ensino superior, havendo um controlo sucessivo do trabalho. Os casos se distanciam quanto ao resultado da avaliação do curso. Os participantes da instituição brasileira revelam uma postura de maior segurança quanto à avaliação e à hierarquia do curso na instituição pela sua avaliação na agência de avaliação externa. Assim, a partir de uma boa avaliação em comparação com outros campos científicos, o curso mantém-se com prestígio académico na instituição, o que promove nos professores uma valorização da faculdade. Pode-se pensar que um curso melhor avaliado tem maior autonomia em relação ao poder institucional, visto que tem poder para gerar recursos (Henkel, 2002).

No caso português, todavia, essa identificação com a instituição não se dá por prestígio académico do curso, mas pela valorização da relação humana que é construída entre pares e entre professores e estudantes. O sentimento de pertença de grupo e a identificação com a instituição se dá pela relação colegiada que se instaura.

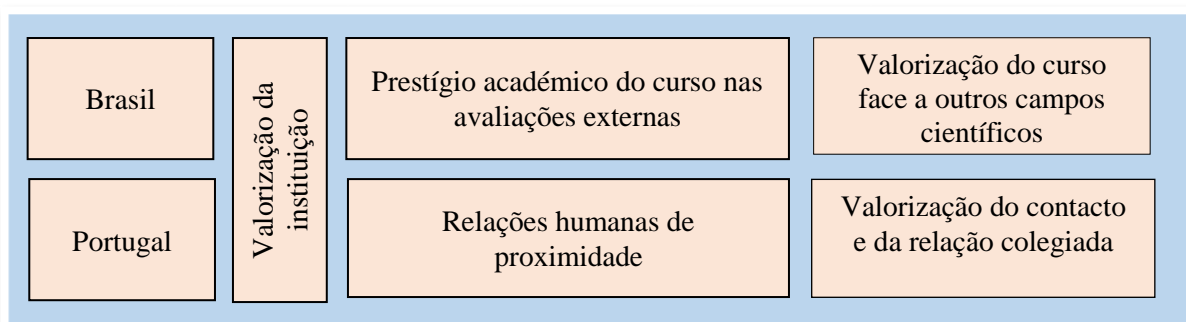
É por isso que eu me sinto bem nessa casa, porque eu acho que acima de tudo tem graus diferentes porque somos diferentes, mas existe uma relação em profundidade, há aqui uma grande proximidade com os estudantes e eu acho que de facto isso é extraordinariamente importante. No início eu já estive a dar aulas em outra faculdade aqui e de facto aquilo é um ambiente completamente diferente. (Flávia, PT)

Era claro para mim que nesta casa havia um ambiente de relação diferente do que eu imaginava que seria comum em outras faculdades porque havia um ambiente de proximidade muito grande, o que me fez gostar dessa casa, embora eu não estivesse cá muito tempo. (Francisca, PT)

não era só chegar lá, fazer o seu trabalho, esperar que nós fizéssemos o nosso e pronto. É, havia mais isso. Para mim no início foi diferente, mas era interessante, era mais humanizada a relação. (Bruno, PT).

Sintetizamos essa diferença na figura abaixo.

Quadro 18: Valorização da instituição



Para Tajfel (1982), o sentimento de pertença a um determinado grupo contribui, também, para a construção da identidade pessoal. A valorização da instituição, nos dois casos, se dá em comparação com outros grupos e pela depreciação deles, de forma a ressaltar o que o seu grupo tem de positivo (Lopes, 2007). No nosso estudo, a valorização da instituição, além do prestígio científico no caso brasileiro e da proximidade da relação educativa no caso português, é feita a partir da comparação com outras instituições. A universidade afirma-se mais valorizada do que outras instituições pela possibilidade de aprofundar conhecimento e desenvolver investigação, além de certa autonomia e flexibilidade de horários, por exemplo. Destacamos que, se esses traços podem ser o núcleo de uma identidade coletiva desses grupos, dentro de cada um deles podemos encontrar diferentes identidades dos professores, já que outros aspetos interferem nessa construção. Estabelecer um padrão para cada grupo é difícil, porque outras variantes contribuem para a construção da identidade do professor (Dotta, 2011).

Apesar das diferenças dos países, os sistemas de ensino superior se assemelham nos seus objetivos e nas suas características atuais. As condições de trabalho do professor universitário, nos dois casos, são semelhantes, marcadas pela avaliação constante em que é enfatizada a publicação. No caso brasileiro, esta avaliação sofre maior pressão no nível do programa de pós-graduação. No caso português, é o centro de investigação que pode fazer a pressão pela maior publicação e maior envolvimento em atividades de divulgação científica do docente, visto que a avaliação do programa de pós-graduação e do centro de investigação são diretamente afetadas pela avaliação do trabalho dos professores. A figura abaixo destaca essa aproximação quanto à avaliação do trabalho do professor e a avaliação das suas instituições de trabalho.

Quadro 19: Avaliação do trabalho dos professores

Brasil	Avaliação do trabalho do professor	Avaliação do programa de pós-graduação	Pressão no trabalho do professor quanto aos critérios de avaliação: publicação, internacionalização, projetos de investigação, financiamentos
Portugal		Avaliação do centro de investigação	

6.2.3. A relação educativa

Quadro 20: Relação educativa

A relação educativa	
Brasil	Portugal
<p>Relação com estudantes como fundamental para a profissão</p> <p>Preocupação com a aprendizagem do estudante</p> <p>Influência da relação educativa experienciada como estudante</p> <p>Esforço para a construção coletiva do conhecimento</p> <p>Intensificação do trabalho prejudicial à relação educativa</p> <p>Possível perda de sentido da relação educativa, pela falta de tempo</p> <p>Condicionamento dos modos de trabalho na qualidade da relação educativa</p> <p>Interesse na integração dos estudantes em outras atividades, como a investigação</p> <p>Orientação como espaço de relação educativa próxima</p> <p>Crítica à falta de compromisso e a uma formatação de estudantes</p> <p>Desafio para autonomia dos estudantes face a uma cultura da competitividade e dos resultados visíveis e imediatos</p>	

A relação educativa é um dos pilares da profissão docente. Muitos participantes relatam que é a partir da relação com os estudantes que se constroem enquanto professores. Sendo da área da Educação, os participantes do estudo afirmam uma preocupação intensa com essa relação, realçando a importância do estudante no processo de aprendizagem e no papel da universidade.

A universidade existe muito para os estudantes e existir muito para os estudantes significa estar com os estudantes, significa ensinar as coisas. Se não, o que andamos aqui a fazer? (Jorge, PT)

A relação pedagógica que os professores estabelecem com os estudantes está relacionada com a sua experiência em sua trajetória escolar, académica e profissional. A relação que os professores experienciaram enquanto estudante é importante para a construção dos seus modos pedagógicos de estar em sala de aula, assim como foi importante para estabelecer uma relação positiva com a escola, como um todo.

As experiências como estudantes na escola evidenciaram um olhar sensível de alguns professores que já observavam, naquele momento, algumas questões que iriam levar para a

prática docente anos mais tarde. Alguns professores, pelas memórias das suas escolarizações, trazem a discussão do reconhecimento da heterogeneidade dos estudantes, da recusa de uma única forma de pensar.

A relação educativa estabelecida na formação académica interfere, diretamente, na constituição desta dimensão da docência. É unânime a opinião dos professores que cursaram a licenciatura na instituição em estudo, no caso português, quanto à proximidade da relação educativa, o que promoveu, nesses participantes, o desejo de proporcionarem uma relação educativa também próxima, com os seus estudantes. Essa proximidade, de acordo com os participantes, pode promover um ambiente de aprendizagem de segurança e abertura para os estudantes. Nesse sentido, uma relação educativa próxima pode permitir o desenvolvimento de um melhor processo de ensino e de aprendizagem, em que o professor facilita e potencializa a aprendizagem dos estudantes de uma forma mais autónoma.

Nos dois contextos, os professores reclamam de alguns estudantes “formatados” para a sala de aula, indicando a falta de espírito crítico, de autonomia e de proatividade dos estudantes, que se mantêm de forma apática e uniformizada, desde o ensino secundário. Alguns professores refletem sobre algumas justificativas para essa apatia, ao se colocarem no papel de estudantes, mas a reação face ao compromisso do estudante é diferente entre os participantes.

É o próprio contexto, de acordo com alguns professores, que contribui para o desenvolvimento de uma cultura da tarefa e da preocupação com as notas, retirando o prazer do próprio processo de aprendizagem, enfatizando apenas resultados. Notamos, portanto, que seria preciso discutir a desconstrução de uma postura formatada dos estudantes, baseada nas tarefas com resultados imediatos e visíveis, para melhorar a qualidade da formação. O desafio, todavia, consiste no facto de que o próprio contexto no qual isso acontece é movido pela imposição do imediatismo e baseado em resultados visíveis: um mundo supercomplexo (Barnett, 2000), de relações líquidas (Bauman, 2014) e cada vez mais acelerado (Giddens, 1999).

Saviani (2007) discorre que os estudantes concluem a formação no ensino superior sem mudar uma cultura prévia que é marcada por um pensamento com características pré-letradas. O autor antevê que, assim, não conseguem desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade nas escolas onde vão atuar, contribuindo, em um círculo vicioso, para ampliar a falência do sistema escolar. É preciso romper o ciclo.

É possível perceber, nesse sentido, um desconforto nos professores sobre como alterar um cenário que poderia limitar a formação para um contexto de aprendizagem e formação mais profundas e significativas. Se há uma promessa da modernidade sobre a Escola como possibilidade de ascensão social, também há, no caso português, uma promessa de Bolonha como assunção da autonomia, da transdisciplinaridade, da possibilidade de escolha e de ação e

de mobilidade entre campos científicos e entre instituições. A crítica, porém, concentra-se no paradoxo entre um discurso de liberdade e as condições da sociedade e do ensino superior impostas aos jovens.

Procurando estabelecer uma relação de proximidade e desconstruir um papel passivo e formatado por parte dos estudantes, os participantes do estudo, nos dois contextos, destacam que procuram, no exercício da docência, um cenário de construção coletiva do conhecimento e de reconhecimento dos estudantes como responsáveis e ativos no processo de aprendizagem. Assim, podemos observar que a relação educativa está claramente vinculada com a relação com o conhecimento.

Apesar dos esforços dos professores, a intensificação do trabalho docente, o acúmulo de tarefas e o curto-prazismo acabam por retirar tempo e qualidade à relação educativa. “A realização do vínculo afetivo muitas vezes é impossibilitada em virtude, cada vez mais, do trabalho e da universidade estarem vinculados a uma racionalidade tecnicista e burocrática determinada pelos parâmetros da produtividade próprios do modelo de produção capitalista” (Battini e Vagula, 2011: 10).

Apesar dessa intensificação do trabalho, há professores, nos dois contextos, que declaram que o seu maior compromisso é com a relação educativa e com o ensino de qualidade. Ainda que reconheçam o maior destaque dado à investigação pelo sistema de ensino universitário, afirmam-se preocupados com o ensino e a relação educativa.

a universidade tem estudantes e não faz sentido rigorosamente nenhum não assumir como dimensão fundamental para o trabalho do professor universitário as aulas e, portanto, eu discordo radicalmente de alguns discursos de que a tarefa fundamental do professor universitário é investigar e que por acréscimo vem as aulas. Eu sei que isso ainda existe às vezes e isso para mim não faz o menor sentido. A dimensão do ensino-aprendizagem é uma dimensão absolutamente fundamental, no mínimo tão importante quanto a investigação e, portanto, ela não pode ser, não faz sentido ser preterida e, portanto, tem que ser encarada com toda seriedade e têm que ser criadas as condições para que as pessoas possam trabalhar em determinadas unidades curriculares, preparando bem as aulas, trabalhando com os estudantes, tendo uma relação com estudantes que permitam a aquisição e construção do conhecimento nas próprias aulas. (Flávia, PT)

eu gosto muito da sala de aula, é o lugar onde eu mais gosto de estar. E gosto muito da relação com os alunos. (Carla, BR)

Constatamos que a tecnologia contribui para a criação de um tempo líquido e para o aprofundamento de uma cultura de um curto-prazismo e de respostas imediatas por parte dos professores (Beck & Young, 2008). O uso do e-mail é o mais mencionado quanto à pressão de responder imediatamente e pela falta de controlo do tempo, visto que os e-mails são enviados até de madrugada e aos fins de semana, por exemplo. Esse contacto impõe respostas em curto prazo, o que acelera o ritmo de trabalho dos professores.

No caso português, há a presença do sistema informático da faculdade que, ainda que seja reconhecido como uma estratégia facilitadora da aprendizagem, implica mais trabalho por parte do professor, visto que cria algumas exigências como o preenchimento de informações em sincronia com outros trabalhos, o que lhes consome tempo. No caso brasileiro, os participantes também mencionam outras ferramentas intensificadoras da exigência de uma resposta imediata e a tempo inteiro, como aplicativos para o telemóvel.

Podemos perceber que o tempo ocupado com o sistema informático é percecionado como um tempo gasto com componentes administrativas e burocráticas. A tecnologia no trabalho contribui para o trabalho a curto prazo que surge em tantos outros aspetos da profissão por meio da exigência de uma resposta rápida e imediata a aspetos pontuais.

O uso das tecnologias traz mudanças nas relações que o professor estabelece com os seus pares, com os estudantes e com o seu trabalho, mas ainda é valorizada a interação face a face e o contacto pessoal.

Além de estar vinculada à relação com o conhecimento, a relação educativa se entrelaça com a instituição, pois a sua qualidade depende, entre outros aspetos, das condições de trabalho do professor. Aqui encontra-se uma das possibilidades da universidade pública em detrimento de outras instituições: o tempo previsto para além do trabalho em sala de aula que pode ser dedicado à relação educativa.

Destacamos, igualmente, que a relação entre professores e estudantes pode ser potencializada pela investigação, se houver espaço para a integração dos estudantes em projetos a decorrer na universidade. A orientação, por sua vez, pode ser vista como formação de investigadores e emerge, assim, como atividade do trabalho que articula a investigação e o ensino, potencializando a relação educativa, visto que é uma parte visível dela.

Além de melhorar a relação educativa, a orientação de estágios, no caso português, também possibilita aumentar a relação com o campo de trabalho, visto que é possível conhecer mais realidades e instituições, e contactar com as pessoas que ali trabalham, fortalecendo a ponte entre espaços de formação e espaços de atividade profissional do estudante da área da Educação.

Os professores realçam alguns problemas do trabalho de orientação, como o despreparo do estudante quanto à investigação. Assim, podemos observar a necessidade de um contacto mais cedo dos estudantes com a investigação e do desenvolvimento de algumas competências de investigação, na formação inicial.

A atividade de orientação é vista como formação, e os professores, dos dois contextos, apontam para a orientação como um momento de aprendizagem para si próprios. Assim, podemos identificar, na orientação, uma função de formação constante do estudante e do

professor. A orientação envolve uma relação educativa próxima, de acompanhamento e de troca entre estudante e professor.

No caso do Brasil, a relação com o orientando pode incluir algum trabalho em conjunto ou de substituição em algumas atividades, visto que o curso de doutoramento prevê estágio de docência e a lecionação de aulas pelo estudante, e a universidade pública brasileira prevê alguns programas institucionais de incentivo à iniciação à investigação e à docência. Também no Brasil, as comunidades de prática e os grupos de estudo surgem como possibilidade de ampliar a relação entre estudante e orientador para um grupo mais alargado em que há maior debate e discussão. Essas comunidades de prática, de investigação e de estudo, promovem a investigação e a formação do investigador.

Assim como não há formação para competências pedagógicas, não há formação para orientação, a não ser a própria experiência do professor enquanto orientando. Neste sentido, o trabalho entre pares e a socialização com professores com mais experiência são, mais uma vez, ressaltados.

As orientações, no âmbito do mestrado e do doutoramento, culminam com a apresentação pública da qual participam outros professores como arguentes. Essa participação em júris pode ser apontada como mais um momento de criação de redes de conhecimento e de trabalho, estreitando a relação entre pares, promovendo o reconhecimento do valor do trabalho acadêmico por professores de outras instituições. Neste sentido, identificamos que a relação educativa se entrelaça com outras relações do professor, com o conhecimento, com a instituição, com os pares. As relações não são estanques e separadas, mas conectadas, influenciando, de forma conjunta, o trabalho e a identidade do professor universitário.

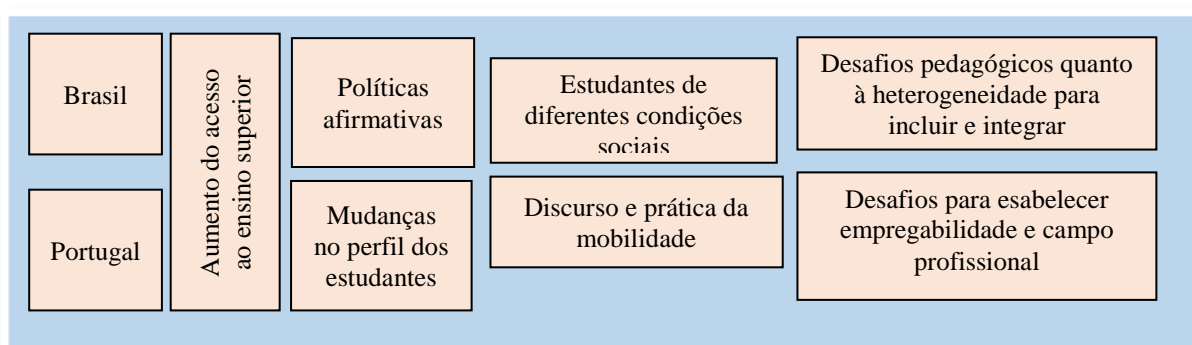
Em relação aos dois casos em estudo, é possível percebermos que a influência do contexto do ensino superior é semelhante. Os dois sistemas são marcados pela expansão e vivem os efeitos da massificação do ensino, que trazem estudantes com diferentes perfis para dentro da universidade. Contudo, se no ensino brasileiro os diferentes perfis se relacionam com diferentes condições sociais vinculadas à abertura de vagas para estudantes socialmente desfavorecidos, no ensino português a heterogeneidade dos estudantes se refere a um novo público da licenciatura em ciências da educação, com diferentes formações e experiências anteriores.

Em relação ao curso, os dois casos apresentam diferenças. O curso brasileiro, de Pedagogia, é responsável pela formação de educadores de infância e de professores dos anos iniciais do primeiro ciclo. Ao mesmo tempo, é responsável pela formação pedagógica de professores de outras disciplinas, como química, história, geografia, matemática, línguas, entre outras. Dessa forma, com uma formação definida, os participantes apontam para desafios

quanto à valorização da pedagogia na formação das licenciaturas, em outras áreas, para que ela não seja vista como acessória à formação. Assim, um processo de valorização da pedagogia torna-se necessário em relação às disciplinas específicas no Brasil.

Em Portugal, tendo a licenciatura em Ciências da Educação sido criada para a formação superior de diferentes profissionais e pensada inicialmente a partir da experiência dos estudantes, ainda se mostra como um desafio para os participantes do estudo a definição, ou o alargamento, das saídas profissionais do curso. Desse modo, encontra-se presente a discussão sobre a empregabilidade dos estudantes e a sua inserção no mundo do trabalho. A figura abaixo sintetiza alguns dos desafios pedagógicos dos dois casos em estudo.

Quadro 21: Desafios pedagógicos para os professores



6.2.4. A relação com o conhecimento

Quadro 22: A relação com o conhecimento

A relação com o conhecimento	
Brasil	Portugal
Relação com o conhecimento como base da profissão Relação com o conhecimento intrínseca a todas as outras relações Preocupação com produção, partilha e divulgação do conhecimento Interferência da temática de investigação no modo de construção do conhecimento Vínculo da construção da identidade ao conhecimento científico	

Como já abordado, a formação inicial tem uma importância ‘incontornável’ para a construção da identidade profissional (Pereira, 2010). A importância da formação inicial para a identidade refere-se à construção de uma fronteira da sua base de conhecimentos (Beck & Young, 2008). O currículo da formação inicial institucionaliza o conhecimento específico de determinada profissão, contribuindo assim para a definição dos seus campos e modos de ação. Por essa razão, identificamos que a área científica e o campo profissional influenciam de grande forma a construção da identidade dos professores.

Durante as entrevistas, grande parte dos professores abordou diretamente os estudos que desenvolveu. Alguns indicaram, de forma mais breve, a temática que tem sido principal foco dos estudos. Outros, contudo, especificaram projetos que desenvolveram, detalhando o quadro teórico a partir do qual trabalham, os objetivos das investigações que desenvolveram e os resultados mais relevantes da sua carreira. Alguns professores elencaram exemplos do que desenvolviam, do que observaram em outros países e que adaptaram para as suas investigações no país de origem, falando sobre os resultados aos quais chegaram. Pelo discurso dos professores e pelo volume de informações sobre resultados, metodologias, referenciais teóricos, torna-se evidente o envolvimento muito grande com os estudos, indicando a relação com o conhecimento como fundamental para a profissão.

A relação com o conhecimento está presente em todas as outras relações da profissão. Apresenta-se na relação educativa, na relação entre pares, na criação de redes e de comunidades de práticas. A relação com o conhecimento está no ensino, pela partilha, na investigação, pela produção, na transferência do conhecimento, pela aplicação do conhecimento na vida em comunidade. Assim, essa relação está diluída ao longo da análise, como nas competências pedagógicas e na relação educativa, quando os professores valorizam um melhor processo de ensino e aprendizagem com maior autonomia dos estudantes, na valorização da investigação e da consequente produção de conhecimento. A articulação entre o ensino e a investigação é vista como espaço de produção e de partilha do conhecimento, ao mesmo tempo, por isso é tão valorizada entre os professores. Os professores abordam a necessidade de um conhecimento, além da informação, e de uma formação significativa na universidade.

Por compreender que a relação com o conhecimento está na base da profissão, consideramos que essa relação tem mudado, à medida que se transforma a relação com o conhecimento na universidade. Sobre este aspeto, os participantes se afirmam críticos, ao apontar a centralidade do poder de decisão sobre o que deve ser investigado nas agências de fomento à investigação. A produção do conhecimento está vinculada à aplicabilidade e à utilidade do conhecimento de acordo com padrões externos (Gibbons et al., 1997; Kogan & Teichler, 2007).

A transformação da universidade em negócio de produção de conhecimentos para venda é impressionante. Na América Latina não está diferente disso. É muito interessante a gente observar como elas se transformam em produtoras de conhecimentos demandados pelo mercado. Eu não tenho dúvidas de que a minha universidade, a cada dia que passa ela se submete às determinações supranacionais e vai ficando igual. (Rafael, BR)

a componente da investigação é de facto uma componente muito importante. Ela está hoje muito condicionada, porque em certo sentido só é considerada investigação importante aquela que tem financiamento, (...) tem a ver com lógicas de financiamento que nos ultrapassam e, portanto, isso tem condicionado altamente o trabalho do centro

de investigação. (...) isso é até um bocado perverso, porque a certa altura nós somos obrigados a pensar não em função do que consideramos importante para a investigação, mas em função daquilo que acreditamos que possam a ser linhas de financiamento. (Flávia, PT)

Diversas transformações da relação com o conhecimento são impostas atualmente, a começar pela sua produção. A universidade deixa de ter o monopólio dessa produção de conhecimento e, além disso, começa a ter outros papéis de destaque. A produção do conhecimento sofre alterações e passa a responder às lógicas do mercado.

Com ênfase na publicação, a qualidade do que é investigado passa a ser medida pela publicação e o que é investigável pode ser definido pelas agências de financiamento. Assim, crescem as “investigações estratégicas” (Henkel, 2005) que podem desafiar a autonomia dos professores e, conseqüentemente, das universidades, sendo possível observar a perda de certa liberdade académica (Magalhães, 2011).

Como se altera a relação com o conhecimento, também são alteradas as identidades académicas; “as identidades relativamente estáveis que antigamente eram forjadas por meio da lealdade à disciplina do conhecimento estão sendo progressivamente substituídas por ‘estabilidades temporárias (construídas) a partir dos produtos do mercado’ (2000, p.59)” (Beck & Young, 2008). Se a identidade profissional é projetada em relação com o conhecimento em um determinado contexto, a alteração desse contexto também promove uma mudança na identidade. Na universidade, há a substituição da ênfase em conhecimentos específicos para o destaque ao desenvolvimento de conhecimentos mais genéricos, que podem ser aplicados a diferentes campos de conhecimento, como a flexibilidade para o mercado de trabalho, o discurso do aprender a aprender, o desenvolvimento de habilidades para solução de problemas e trabalho em equipa.

A forma como se vive a profissão, atualmente, está diretamente relacionada com o que se conta da narrativa e como se conta. Alguns professores, nos dois contextos, indiciam um tom pessimista, de alguém que está procurando uma saída da profissão. É importante destacar que algumas opiniões não são polarizadas, mas situadas em contextos específicos e que são percebidas de forma diferente pelos participantes.

Identificamos, pelo relato de cada professor, que a relação com o conhecimento a partir da temática de investigação com que trabalha interfere na construção da sua narrativa, assim como foi influenciada pela sua trajetória pessoal. Por exemplo, a professora que era advogada antes da docência e trabalha com políticas afirmativas, apresenta um discurso militante e dedica-se, atualmente, ao estudo do conflito e da justiça social. O professor com experiência em literatura recorre a um relato com metáforas e referências literárias. O envolvimento de uma professora em lutas sociais, na sua escolarização, se transformou em temáticas da sua atuação


profissional atual. Um professor teve o encontro com a luta política e com a conscientização de alguns problemas sociais a partir das suas experiências pessoais e profissionais. A temática mais aprofundada no trabalho interfere na construção da identidade académica, aproximando os professores de alguns grupos e a algumas redes de trabalho e interferindo no seu modo de ver a profissão. Uma professora brasileira destaca que a temática das suas investigações “assumiu a direção da história” (Emília, BR). Da identidade profissional também fazem parte as temáticas de estudo e o modo de trabalhar do professor, o que interfere na sua visão do mundo e no seu modo de se posicionar face à docência.

Podemos compreender, ao longo do estudo, que o campo científico onde o trabalho do professor está inserido influencia diretamente a construção da sua identidade. Os dois casos desse estudo são na área da Educação e evidenciam algumas preocupações vinculadas ao campo científico, como a relação educativa, uma gestão democrática dos processos, uma articulação e coerência na formação dos estudantes. A necessidade de uma formação crítica e com aprofundamento teórico, com um maior afastamento de empresas, também está relacionada com uma natureza de menor aplicação imediata se for feita uma comparação com outras áreas científicas, como áreas mais voltadas para as ciências exatas e da saúde.

6.3. Dimensões do trabalho académico

6.3.1. Ensino, investigação e sua articulação

Quadro 23: Ensino, investigação e sua articulação

Ensino, investigação e sua articulação	
Brasil	Portugal
Investigação e ensino como dimensões mais desejadas na profissão Constante procura pela articulação entre ensino e investigação Preferência pelo ensino e valorização da relação educativa por parte de alguns professores Preferência pela investigação e valorização da relação com o conhecimento por outros Diferentes consequências da articulação entre ensino e investigação para a melhoria de ambas as dimensões Diferença entre instituições com possibilidade de desenvolvimento do trabalho com investigação e instituições com foco somente o ensino Foco e pressão institucional maior na investigação Desejo de alinhar a área de ensino e de investigação por parte dos professores	
	
Brasil	Portugal
Comunidades de prática, de investigação e grupos de estudo como possibilidade de alinhar ensino e investigação	Ensino de métodos de investigação como possibilidade de articulação entre as duas dimensões

A investigação e o ensino são as dimensões mais desejadas pelos professores. Mais do que cada dimensão separada, os professores valorizam a articulação entre as duas. Por essa razão abordamos as duas dimensões em um mesmo tópico. Boyer, em 1990, discutia uma atividade acadêmica além do debate ensino *versus* investigação, de forma a valorizar o trabalho intelectual como descoberta, integração, aplicação e ensino. Ainda hoje essa articulação é procurada pelos académicos. Apesar da ocorrência de transformações, ainda não se foi capaz de equilibrar as atividades do trabalho do professor universitário.

A docência na universidade é marcada pela sua relação com a investigação. A possibilidade de aprofundar conhecimento e desenvolver investigação ao mesmo tempo da realização do ensino foi uma das principais motivações para os participantes do estudo ingressarem na profissão. A investigação como fator diferencial faz com que grande parte dos professores destaque esta dimensão como a principal do seu trabalho, para a qual dedicam (ou querem dedicar) mais tempo e esforço.

A ênfase atual na investigação e na publicação no que refere à avaliação do trabalho dos professores é responsável pelo maior destaque da investigação na docência universitária, visto que os produtos visíveis que são avaliados estão relacionados com práticas e resultados de investigação.

Todavia, o ensino é uma dimensão essencial do trabalho docente de qualquer nível. Alguns professores defendem o ensino como dimensão principal da profissão, antes da investigação. Dentro do ensino, a relação educativa é um dos aspetos mais valorizados pelos participantes. A investigação melhora e complementa a docência, mas, de acordo com alguns professores dos dois contextos, não é condição para que ela aconteça. Assim, alguns participantes focam o papel da universidade no ensino e não na investigação, apesar de considerá-la fundamental e relevante para o desenvolvimento de um trabalho docente de excelência. Outros professores, no outro polo, esclarecem a sua paixão e preferência pela investigação.

tenho algum sofrimento por não poder investigar tanto quanto gostaria. Vou fazendo investigação, mas se houvesse duas carreiras, entre a carreira docente e a carreira da investigação, eu, se calhar escolhia a carreira da investigação para talvez investir. (...) não se faz investigação desapaixonada e eu acho que essa frase para mim é assim: foi mesmo paixão, é mesmo isso que eu gosto e, portanto, eu vou investir. (Luciana, PT)

Os professores tiveram experiências de investigação em diferentes momentos. A depender do período de formação e da instituição onde estavam, alguns professores tiveram contacto com a investigação mais cedo que outros. O primeiro contacto com a investigação aconteceu, na maioria dos casos, na formação avançada. Considerando a atual expectativa de

incluir estudantes em projetos e desenvolver competências de investigação cada vez mais cedo, esse primeiro contacto dos professores pode ser considerado tardio.

Dois professores portugueses apontam a investigação como única atividade profissional que tiveram e indicam alguns aspetos da investigação, como o trabalho empírico e um período de formação no exterior como importantes para alargar as suas experiências. Outros professores, nos dois contextos, realizaram investigação na formação avançada e a partir da própria prática profissional. As diferentes trajetórias em relação à investigação levam a diferentes envolvimento com a investigação, atualmente.

Destacamos uma transformação na relação com a investigação, ao longo do tempo. Os professores brasileiros apontam para uma melhoria da qualidade e das condições para realizar investigação e para integrar os estudantes nos projetos de investigação, favorecidas por bolsas de iniciativa da instituição e de agências externas e pelos grupos de estudo. Já no caso português, a ênfase dada em relação às transformações se concentra em aspetos mais negativos como um distanciamento do campo de trabalho e do campo social para intervenção e projetos com duração mais curta e que concorrem com outras atividades dos professores, pela intensificação do trabalho.

Outro ponto a ser destacado é a diferença entre o trabalho do professor da universidade pública, que prevê o desenvolvimento de atividades de investigação e em instituições que preveem apenas o trabalho em sala de aula para a articulação entre o ensino e a investigação, como já visto no capítulo 3 e na discussão da relação com a instituição. A possibilidade de desenvolver investigação com qualidade entrelaçada ao ensino é uma das principais diferenças entre os professores de universidades públicas e os professores de outras instituições e, mais do que isso, entre aqueles professores e os professores nas escolas.

A investigação é assumida como algo dinâmico e não estanque, que leva a outras investigações. É a possibilidade de conhecer a realidade, efeitos de políticas e de reformas, conhecer uma situação, compreender melhor para intervir de forma mais adequada. A investigação é abordada, pelos participantes nos dois casos, muitas vezes de forma associada à intervenção e à melhoria da vida na comunidade, por anteceder muitos projetos de intervenção e outras atividades docentes, visto que exigem uma preparação prévia e aprofundada por parte do professor. Assim, a investigação está relacionada com a transferência de conhecimento à comunidade, com o conhecimento, com o trabalho entre pares, com a relação educativa, com a instituição, indiciando, mais uma vez, múltiplas relações da identidade académica, articuladas.

Alguns professores não concordam com o ritmo imposto pela investigação, por meio dos sistemas de avaliação e pelas agências de fomento, indicando que esta dimensão, muitas

vezes, concentra o tempo de trabalho dos professores. Por outro lado, os professores procuram estreitar essa relação entre ensino e investigação para melhorar a qualidade do trabalho.

na trajetória que eu construí, uma coisa não está separada da outra. Eu sou boa professora porque eu pesquiso e eu to trabalhando as questões de ensino também estimulam as minhas atividades de pesquisa. (Inês, BR)

É evidente que este trabalho de investigação tem contributos imensos para melhorar a minha prática educacional, nomeadamente no que diz respeito à consistência teórica, ao aprofundamento do conhecimento científico que é fundamental no trabalho do professor, na ação docente. A ação docente não vive apenas da riqueza da pedagogia; tem que ter... o professor tem que dominar a área em que trabalha e, portanto, todas... a investigação que fiz no mestrado, no doutoramento, em projetos em que tenho estado envolvida, elas têm sido fundamentais para mim, para a melhoria da qualidade do meu trabalho enquanto docente. (Gabriela, PT)

A articulação entre o ensino e a investigação pode ser feita de diferentes formas. Pelo ensino dos métodos de investigação, a partir da própria prática, pelo ensino dos conteúdos que se investiga e pela partilha dos resultados com os estudantes, por exemplo. O ensino pode permitir aprofundar áreas de conhecimento e auxiliar a investigação (Leite & Ramos, 2008). A relação entre essas duas dimensões poderia promover uma formação de ensino superior de melhor qualidade (Fernandes, 2008). Visser-Wijnveen, van Direl, van Er Rijst, Verloop e Visser (2010) destacam cinco atividades que possibilitam a influência e melhoria múltipla entre ensino e investigação: ensinar os resultados da investigação; divulgar a investigação, mostrar o que é ser investigador; orientar investigações e oferecer experiências em investigação aos estudantes.

Corroborando as ideias dos autores, é possível reconhecer, através da análise das narrativas, diferentes benefícios da articulação entre o ensino e a investigação, numa relação em que há melhoria nas duas dimensões: a) a integração dos estudantes em projetos de investigação também promove a formação de investigadores e de competências de investigação; b) a orientação é possibilidade de formação de investigadores; c) ensinar e investigar dentro de uma mesma temática é uma forma de alinhar duas dimensões do trabalho com profundidade e qualidade, fortalecendo a identidade do professor em relação a uma área específica.

o doutoramento foi se inscrevendo cada vez mais na minha atividade docente. (...) ajudou-me a situar academicamente e acho que isso foi um passo importante. É um passo importante que eu consegui dar com o doutoramento. Eu consegui situar-me academicamente. (Ricardo, PT)

esse curso de licenciatura [atualmente] é muito melhor, muito diferente, com um professor diferenciado, um professor que de uma maneira geral é inserido na pesquisa ou porque ele fez mestrado, ou porque ele faz doutorado ou porque ele é um pesquisador mesmo. (Inês, BR)

Como o ensino e a investigação são duas das dimensões mais abordadas pelos professores, visto que preenchem o dia-a-dia dos profissionais, a análise sobre essas dimensões não se restringe a esse tópico, sendo abordadas transversalmente em diferentes temáticas analisadas aqui.

6.3.2. Gestão académica entre democracia e burocratização

Quadro 24: Gestão académica entre democracia e burocratização

Gestão académica	
Brasil	Portugal
Gestão académica vinculada a tarefas burocráticas e administrativas Excesso de funções e tarefas para cumprir Excessivo número de reuniões para participar Falta de visibilidade e de valorização da gestão nos concursos da docência universitária Contribuição das atividades de gestão para a fragmentação do trabalho Sentimento de falta de uma participação democrática efetiva Crítica a um desinteresse na participação na gestão Falta de participação de todos e sobrecarga do trabalho de alguns	

A gestão académica e as suas atividades são as menos desejadas pelos professores, entre as quatro dimensões do trabalho docente, nos dois contextos. O lado positivo da gestão está relacionado com a possibilidade de participação democrática nas decisões da universidade e de uma visão clara da estrutura e do funcionamento do ensino superior. Contudo, a gestão é uma atividade preterida em relação às outras por diversas razões, como o excesso de tarefas burocráticas e administrativas e o tempo que “rouba” das outras dimensões, por não dar prestígio ou valorização para os professores, por exemplo, na progressão da carreira ou em concursos. Também é destacado um afunilamento nos cargos de decisão da universidade que não permite uma participação efetivamente democrática na gestão da instituição.

A visão dos participantes sobre essa dimensão é ambivalente, tendo estes realçado aspetos positivos e aspetos negativos das suas experiências na gestão. As suas características, em um lado positivo, podem contribuir para um trabalho académico coeso e de qualidade, já que a participação em órgãos de gestão promove o conhecimento da estrutura da universidade. Através de um ângulo mais negativo, a gestão pode intensificar a fragmentação da atividade docente, por meio do excesso de tarefas administrativas e burocráticas.

Mais do que entre os dois países, há uma diferença do relato sobre a importância de participação nesses cargos dos professores que participam em atividades da gestão relativamente ao relato dos participantes que não têm essa experiência. É possível observar que a perspetiva dos professores depende da relação que eles estabelecem com a gestão.

Os professores que ocupam posições administrativas referem a necessidade da participação de todos para um processo democrático, colegiado e participativo, de modo a que as decisões não reincidam sobre uma única figura. Os professores que não assumem cargos de gestão, por outro lado, revelam um maior distanciamento destas questões e revelam uma descrença da efetividade da participação nas decisões da universidade. Há uma crítica sobre as possibilidades de uma participação efetiva dos professores nas decisões da universidade, visto que por algumas vezes é preciso assumir posições impostas.

Somos um bocado afetados por essa síndrome de que não há alternativa. (...) Vemo-nos confrontados com essa coisa do que não há alternativa e mesmo que a gente pense de outra maneira, acaba por, enfim, por assumir posições ou por fazer tomar decisões que não são necessariamente aquelas que se calhar até todos acharíamos mais interessantes. Às vezes até se dá quase aquela situação ridícula. Todos nós achamos que seria melhor de outra maneira, mas por um conjunto de razões que nos escapam, esta é a solução possível. (Carlos, PT)

Nos dois contextos, alguns professores identificam a importância da participação de diferentes docentes nessas atividades para diminuir a carga de trabalho dos professores que trabalham nos órgãos de gestão e para haver uma efetiva participação de todos. Há uma crítica a um afunilamento das pessoas que têm poder para tomar as decisões. A partir do relato dos participantes ativos na gestão, há uma responsabilização dos próprios professores que não manifestam interesse em dela fazer parte.

Contra o risco de não se participar na gestão e tornar-se subordinado a quem dela participa, alguns participantes defendem uma gestão feita de forma colegiada, com decisões provenientes de discussão entre os professores.

O conhecimento da estrutura da universidade e o contacto com diferentes tipos de serviço, que permeiam o trabalho do professor na universidade, são os pontos considerados mais positivos das experiências em atividades de gestão. Os professores realçam, mais uma vez, a importância dos professores com mais anos de serviço para a socialização nessas funções.

Em início de carreira, alguns participantes dos dois contextos revelam que não têm expectativas para ter atividades relacionadas com a gestão, mas admitem como um trabalho de solidariedade com os outros professores, de cooperação. Os professores pretendem construir suas identidades académicas entre pesquisa, transferência de conhecimento e ensino. Destacamos, contudo, a não preferência pela gestão não se limita aos professores em início de carreira e não é exclusiva de nenhum dos contextos.

Os cargos de gestão relacionados com outras dimensões da atividade docente são os mais valorizados. O envolvimento de estudantes em órgãos de gestão é visto como um maior espaço de democracia, pela equidade do número de docentes e estudantes e pela possibilidade de discussão entre eles. Neste sentido, é possível estreitar-se a relação educativa e dar-se voz

aos estudantes. Outra atividade destacada como positiva é a coordenação de projetos de investigação que, apesar de também se centrarem, muitas vezes, em tarefas administrativas, envolvem em primeiro plano a investigação e decisões científicas. Todavia, há algumas questões sobre uma discussão efetivamente significativa, até mesmo nesses órgãos, já que por muitas vezes os tempos de reunião são usados para resolver questões administrativas.

Pelas narrativas, percebemos que pode haver uma má distribuição de cargos e chefias em nome de uma gestão mais eficiente e o acúmulo de funções em professores específicos. Ao desempenharem bem essas funções, alguns professores são sempre pressionados para continuarem a participar dos cargos que ocupam. Outra questão a destacar é a de que o número de funcionários administrativos e a estrutura do curso não acompanham o crescimento e a massificação da universidade, nos dois casos em estudo. Dessa forma, tarefas administrativas que poderiam ser cumpridas por funcionários técnicos recaem sobre a figura do professor.

eu nunca imaginei que esse tipo de trabalho fosse feito por professores. Para mim esse tipo de trabalho era feito por um corpo administrativo ou o corpo técnico-pedagógico. Mas é feito pelos professores. (Joana, BR)

Esses tempos estamos afogados em gestão acadêmica e haver coisas que poderiam ser muito mais facilmente exclusivamente ou quase exclusivamente pelos serviços administrativos e que infelizmente muitas vezes, também, exigem a presença e a decisão dos acadêmicos e eu acho que muitas delas não precisavam. (Jorge, PT)

A maior crítica à gestão se concentra no facto de que muitas das funções relacionadas a esta dimensão têm um carácter exclusivamente burocrático e administrativo. A excessiva carga de trabalho administrativo não permite que o professor desenvolva outras áreas da docência universitária. Na palavra de dois professores, o administrativo tende a “engolir” e a “afogar”.

Outras questões problemáticas na gestão são relacionadas com “egos académicos” e com alguma dificuldade de relação interpessoal, já apontadas por alguns professores sobre uma luta de poderes e “latifúndios” na universidade. “[A coordenação da pós-graduação] é bastante complicada, eu não quero repetir. É... tinha que administrar os egos e administrar os egos não foi divertido” (Leonardo, BR).

A gestão académica não é valorizada na avaliação do trabalho do professor para a progressão da carreira, pela universidade e pelo sistema de ensino superior, visto que são tarefas pouco mensuráveis dentro de um sistema que pretende medir em números o envolvimento dos professores em suas atividades. Nota-se em algumas narrativas uma preocupação com a valorização da gestão assim como com o desenvolvimento de competências para essas atividades. Uma maior valorização das atividades de gestão na avaliação do trabalho do professor poderia atrair mais professores para o exercício desses cargos. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento de competências de gestão nos professores poderia aumentar a qualidade do trabalho e instaurar uma variação entre as pessoas que ocupam essas posições. A visão da gestão

acadêmica como algo pontual e temporário pode ser identificada em diversas narrativas, de diferentes professores que reconhecem ter “cumprido” um tempo na gestão e devem “ceder” espaço para outros contribuírem com a gestão.

Destacamos que, além da não preferência dos participantes, a gestão muitas vezes não surge entre as funções da universidade na literatura sobre o ensino superior. Diversos estudos referem-se a uma tríade “ensino, investigação e transferência do conhecimento” (cf. Battini e Vagula, 2011; Leibowitz et al., 2012), clarificando, uma vez mais, a falta de destaque, reconhecimento e valorização do trabalho de gestão realizado pelo professor universitário.

6.3.3. Transferência do conhecimento e a relação com o campo de trabalho

Quadro 25: Transferência do conhecimento e a relação com o campo de trabalho

Transferência do conhecimento e a relação com o campo de trabalho	
Brasil	Portugal
Diferentes atividades para a relação com a comunidade: consultoria, divulgação científica, formação contínua Possibilidade de estar em diferentes espaços Responsabilidade para melhorar a sociedade Valorização de aspetos práticos na sala de aula Maior possibilidade de transferência do conhecimento de acordo com a área de investigação Denúncia da falta de articulação entre a universidade e o mundo social Questionamento sobre o impacto social trabalho realizado na universidade Desejo de articulação entre a transferência do conhecimento e outras dimensões	

A transferência do conhecimento produzido na universidade para a comunidade é um dos objetivos do ensino superior. Ela é intrinsecamente ligada ao ensino e à investigação. Por isso, pode ser considerada como uma das maiores preocupações da carreira acadêmica. Ao analisarmos a motivação para o ingresso na docência universitária, observamos que muitos participantes gostariam de aprofundar conhecimento para dar respostas aos seus contextos de trabalho anteriores e à comunidade, identificando-se, assim, a transferência do conhecimento, também designada por prestação de serviços à comunidade, como objetivo a conseguir a partir da investigação.

As investigações realizadas não se apresentam como ponto de chegada, mas como ponto de partida para melhorar algum aspeto da vida em/da comunidade. O investimento em um ensino de qualidade também está relacionado com compartilhar conhecimentos que serão mobilizados e qualificar profissionais que atuarão na prática, no dia-a-dia da sociedade. O investimento na formação de qualidade dos estudantes é uma forma de qualificar essa transferência do conhecimento. Desse modo, observamos uma confluência de objetivos entre o ensino e a investigação para a extensão do conhecimento científico à comunidade.

Em investigação anterior (Santos, 2013), destacamos que a importância da transferência do conhecimento se centrava em dois aspetos, entre os quais está a aproximação ao meio social, além dos muros da universidade. Continuamos a ressaltar:

além da articulação reclamada e desejada pelos professores entre ensino e investigação, a docência universitária guarda mais relações intrínsecas em direção aos mesmos objetivos que se concentram em conhecer a realidade social e aprofundá-la, buscando sempre a (re)construção e o aprofundamento de saberes, sendo a extensão, portanto, uma porta direta para este entrar e devolver de saberes que se completam. (Santos, 2013: 87)

A transferência do conhecimento pode ser abordada como objetivo final da universidade, que pretende devolver à comunidade a qualidade da sua formação, da sua investigação e da sua intervenção.

É interessante observar que os professores, quando tinham outra atuação profissional e seguiam os estudos em formação avançada, procuravam a articulação da investigação com a temática de trabalho. Assim, podemos observar que não só é valorizada a articulação entre ensino e investigação como é destacada a articulação entre a investigação e o exercício profissional, podendo ser entendido como campo social

Arroteia (1996) aponta para a necessidade de articulação entre a formação académica e a realidade: “Como já demos a conhecer a segmentação do trabalho específico das sociedades industriais tem vindo a exigir uma formação científica aprofundada que não se compadece com preocupações essencialmente teóricas nem tão pouco com programas de formação académica desligados dessa realidade. E esta tem sido uma das críticas mais frequentes dirigidas à instituição universitária” (Arroteia, 1996: 67). De acordo com o autor, o ensino superior, pela investigação científica, deve se ocupar da resolução de problemas de desenvolvimento social, económico e cultural do país.

Discutir a transferência do conhecimento implica discutir a relação entre a universidade e a comunidade, visto que as atividades de extensão estão baseadas nessa aproximação. Os professores dos dois contextos elencam diferentes atividades que podem desenvolver como transferência do conhecimento. Por exemplo: a participação em eventos de divulgação científica, a participação em outros meios de divulgação, a organização de formação contínua, a devolução de resultados de investigação ao contexto onde a investigação foi realizada e a consultoria a outras instituições.

A transferência do conhecimento é vista, de igual forma, como possibilidade e responsabilidade. Possibilidade de estar em diferentes espaços, de aprender com e devolver ao contexto social resultados de investigações realizadas com e sobre ele, por exemplo; e responsabilidade de restituir à sociedade o investimento feito na universidade como instituição

de produção do conhecimento. Essa responsabilidade pode ser cumprida, entre outros aspetos, pela qualidade da formação.

Um aspeto interessante a destacar é a valorização do uso de exemplos práticos do quotidiano profissional na sala de aula do ensino superior. Por exemplo, os professores que têm ou tiveram experiência profissional em sala de aula ou na área em que lecionam valorizam essa experiência que podem levar para a sala de aula, aproximando teoria e prática na formação dos estudantes. Os participantes refletem sobre o reconhecimento dessa aproximação por parte dos estudantes da universidade, que valorizam os exemplos práticos do dia-a-dia que podem vir a encontrar na sua prática profissional.

Destacamos que a área de investigação e a temática a ser investigada, assim como a metodologia utilizada, interferem nas possibilidades de transferência do conhecimento, por permitirem o desenvolvimento de atividades de extensão de modo mais fácil que outras áreas, como trabalho direto com escolas, por exemplo.

Essa relação com o contexto social possibilita uma aproximação e um reconhecimento do trabalho dos profissionais que estão nos campos profissionais por parte dos professores do ensino superior. Assim, estreita-se a relação entre universidade e os contextos sociais e socioprofissionais e entre teoria e prática, numa valorização das práticas profissionais fora da universidade. Nessa relação, os participantes referem a necessidade de estarem disponíveis para atividades de transferência do conhecimento, quando estas são pedidas pelas escolas, por exemplo, visto que valorizam uma relação estreita e produtiva.

As atividades de transferência de conhecimento estreitam, assim, a relação entre teoria e prática e entre a universidade e as instituições onde podem atuar os estudantes formados nos cursos. Sobre a articulação entre os lugares de atuação profissional e a universidade, há algumas críticas. Alguns participantes portugueses sentem que os estágios, por exemplo, que poderiam fazer uma articulação entre a universidade e os contextos de trabalho não são bem aproveitados, e chamam a atenção para a importância da aproximação entre a universidade e as empresas. Essa parceria com empresas e possíveis empregadores da área é mais comum a outros campos científicos que não a educação. Em áreas como a saúde, são incentivadas atividades de transferência de conhecimento que envolvam empregadores, o que implica pressão para encontrar novas formas de parceria e financiamento, para fortalecer a empregabilidade dos estudantes e para procurar melhores impactos dos resultados das investigações desenvolvidas na universidade (Boyd & Smith, 2010). É objetivo de alguns participantes estreitar essa relação, também, na Educação. Para outros participantes, ao contrário, esta relação poderia contribuir para uma transferência do conhecimento voltada para uma “prestação de serviços” e à

industrialização do trabalho acadêmico, o que poderia retirar da formação alguns valores voltados à ética e à cidadania.

A falta de articulação entre o “mundo da academia” e o “mundo real” também pode ser vista na escola, e se refere a uma relação com o conhecimento que ignora determinados saberes para fazer uma seleção do que importa estar em um currículo escolar, sendo essa seleção muitas vezes alheia à vida dos estudantes.

Apesar de reconhecermos uma grande importância à transferência do conhecimento como um dos objetivos da universidade, identificamos muitas críticas a uma dimensão que pode ser vista como limitada. Por exemplo, a transferência do conhecimento por meio da participação em eventos científicos e por meio da publicação encontra o problema de um público muito fechado e de não chegar, muitas vezes, aos participantes do estudo ou a pessoas que poderiam se beneficiar dos resultados da investigação. Alguns professores questionam o que se tem feito. Por exemplo, o não envolvimento da comunidade nas investigações e um trabalho com menos participação do campo social pode fechar a universidade em si própria.

Nesta mesma linha, considerando algumas disparidades, os participantes discutem a distância entre as necessidades de um “mundo real” e o que é investigado nas universidades, colocando em causa algumas temáticas de investigação que não se detêm em discussões que precisam ser feitas com maior urgência. Os participantes questionam, ainda, o investimento em formação avançada em comparação com um menor investimento que é necessário em níveis de formação mais básicos. Há, nas narrativas dos professores, uma reclamação da proximidade da universidade com o campo social, com o “mundo real”, e um desejo de maior trabalho em conjunto.


A identidade profissional desejada pelo professor do ensino superior concentra a articulação entre as dimensões do trabalho para que haja um sentido mais forte e para que não haja dispersão ou fragmentação das suas atividades. A transferência do conhecimento se articula com a investigação e com o ensino, à procura de impactos e efeitos de qualidade e para a melhoria da e na comunidade.

6.4. Tendências

A seguir pretendemos discutir as tendências do trabalho do professor a partir da discussão de aspetos atuais que interferem nas expectativas para o futuro da profissão. Apresentamos o trabalho na formação avançada e algumas críticas à universidade, assim como discutimos a importância da publicação e a presença da avaliação do quotidiano docente.

6.4.1. O trabalho na formação avançada e algumas críticas à universidade

Quadro 26: O trabalho na formação avançada e algumas críticas à universidade

O trabalho na formação avançada	
Brasil	Portugal
Diferenças entre o trabalho na formação avançada e na formação inicial Enfoque na formação de investigadores na formação avançada Postura diferente dos estudantes: grupo menor e com interesse mais específico Maior envolvimento com a investigação Maior pressão para a publicação Maior exigência do trabalho do professor	
	
Brasil	Portugal
Competitividade entre os professores provocada por processo seletivo interno para o trabalho na formação avançada Hierarquização visível entre formação avançada e formação inicial	Hierarquização invisível com maior ênfase e melhor estatuto dados ao trabalho na formação avançada

No Brasil, há uma diferença clara entre o trabalho na formação avançada e na formação inicial, inclusive a nível institucional visto que, para trabalhar na pós-graduação, é preciso ser credenciado no programa a partir de um regulamento interno, com aprovação baseada em análise curricular. Além do credenciamento inicial, o professor é avaliado constantemente para a sua permanência no programa de formação avançada. Em Portugal, a diferença não é tão clara a nível institucional, já que o professor, ao ingressar na docência universitária, pode atuar na pós-graduação também. Contudo, salientamos algumas nuances quanto ao trabalho nestes dois níveis diferentes do ensino superior.

O envolvimento com a investigação é mais destacado na pós-graduação, em que há a formação dos estudantes como investigadores e a orientação de projetos de investigação. A componente de investigação pode justificar a preferência de alguns professores pelo trabalho na formação avançada. Sendo uma formação mais específica, os professores identificam, com mais frequência, estudantes com maior interesse nas aulas e nos assuntos, em comparação com as aulas de licenciatura, onde encontram mais estudantes com uma postura pouco motivada.

No Brasil, há uma diferença entre a pressão e a intensificação do trabalho dos professores que atuam na pós-graduação. Há maior exigência para publicação e para maior envolvimento em projetos de investigação. No caso brasileiro, é clara a exigência, visto que a entrada do professor no programa de pós-graduação implica a apresentação de produção científica atual.

Alguns professores do caso brasileiro não trabalham na pós-graduação. Entre os professores em início da carreira, um participante tinha interesse ingressar na pós-graduação

imediatamente, tendo submetido a sua proposta de credenciamento ao programa. Outras participantes em início de carreira não previam uma entrada imediata, pois queriam se adaptar, primeiro, no nível da licenciatura. Elas reconhecem uma maior exigência da pós-graduação e assumem que precisam de tempo, de estabilidade e de mais experiência para atuarem no programa. “Ainda vou comer mais arroz com feijão para chegar lá” (Márcia, BR).

Há um outro grupo de professores brasileiros que não participa na pós-graduação, ainda que não estejam em início de carreira. Para esses participantes, não ser professor da formação avançada pode significar dizer “não” a uma maior intensificação do trabalho. Um dos professores já tinha se envolvido na pós-graduação e se desvinculou pelo estresse e pela intensificação do trabalho. Destacamos, assim, que, no caso dos professores brasileiros, a intensificação do trabalho pode ser sentida mais ao nível da pós-graduação, pela pressão por publicação e participação intensa em atividades de investigação, além da orientação.

Eu só tinha um dia livre por semana. Quando tinha! Porque eu sempre tinha coisas atrasadas pra fazer, não deu tempo pra fazer durante a semana. Então, por exemplo, ler uma tese que eu vou ser da banca. Como, por exemplo, ler um capítulo de, de tese de um aluno que não deu tempo de ler durante a semana. Como, por exemplo, escrever um paper que tem que ser mandado até segunda-feira de manhã, então tem que sentar no domingo e fazer o paper. (Leonardo, BR)

Agora com esses financiamentos que eu tenho que é para isso, que é para fazer, participar de congresso e tal, facilita. O intercâmbio com pessoas, trazer pessoas de lá... Isso tudo, isso a pós-graduação facilita, embora tenha um preço, né? É muito mais trabalho. A gestão de projetos, a gestão administrativa, a elaboração de projetos, os resultados, responder a relatórios, tudo é gigantesco o negócio. (Guilherme, BR)

eu consegui fazer o que era interessante e ter as minhas escolhas e consegui ter produção científica sem precisar ficar nesse desespero de “tem que ir para cá, tem que ir para lá” e quando você entra na pós-graduação tem que fazer isso, tem que fazer aquilo. Porque aí você não faz o que você quer... Não que eu queria fazer só o que eu quero, mas eu acho importante você ter o seu nichozinho. (Beatriz, BR)

Em Portugal, apesar de os professores poderem dar aulas na pós-graduação sem nenhum outro concurso interno, podemos perceber que não é tão automática a sua participação, tendo alguns professores, com mais tempo de serviço, maior número de horas de trabalho e maior envolvimento na pós-graduação. Deste modo, ainda que não de forma tão explícita quanto no Brasil, também podemos identificar diferenças no envolvimento dos professores no trabalho na formação avançada, em Portugal.

Há, nos dois contextos, críticas quanto ao investimento na formação avançada, enquanto outros níveis de ensino ainda apresentam problemas estruturais. Outra crítica quanto à formação avançada, feita pelos próprios professores, é em relação à pertinência do conhecimento produzido para a resolução de problemas sociais dos países. A relevância social e o impacto na comunidade do trabalho desenvolvido na universidade é posto em questão.

No caso brasileiro, alguns participantes denunciam uma preferência de outros professores pelo trabalho exclusivo na formação avançada. Também denunciam uma preferência dos professores pela formação no horário laboral, indicando que poderia existir uma discrepância da qualidade dos cursos oferecidos no horário laboral e no horário pós-laboral de formação. Alguns participantes indicam, por exemplo, que aos professores com menos anos de serviço e aos professores substitutos cabe o horário pós-laboral, o que poderia provocar uma diferença na formação dos estudantes.

eu vejo muita diferença nos turnos. A pedagogia da noite é muito mais sofrida, os alunos são mais, estão numa situação mais vulnerável, eu acho. As alunas de manhã são mais jovens, são mais brancas, são pouco mais diferenciadas. Eu não sei se todos os professores efetivos dão aula à noite. Isso também é uma coisa... Não sei se os professores da pós dão aula à noite. Isso muda também a formação. Não acho que... Não sei. É complicado te dizer isso. Não sei como é que você pode colocar isso.(...) Não sei se é a mesma coisa não. Sobretudo com a oferta, o amparo, a cobertura docente. (...) Oferece para uns a garantia e para outros a instabilidade. (...) Eu espero que não mude, mas eu queria manter esse compromisso de estar na faculdade em todas as suas fragilidades. Não só num espaço mais garantido, protegido, amparado, iluminado, coberto. (Guilherme, BR)

Outras questões críticas são levantadas quanto ao trabalho na universidade. No caso do Brasil, há uma preocupação com a integração e inclusão de parcelas da população que podem não ter acesso ao mesmo sistema de ensino que as outras. Além da diferença entre o curso noturno e o curso diurno, é levantada a questão da presença de negros na academia brasileira. A política afirmativa de cotas para a universidade, referida no capítulo 3, tem efeito no acesso e na permanência dos estudantes no ensino superior e, também, tem impacto no trabalho dos professores e no significado que eles atribuem à profissão.

Alguns professores brasileiros mencionam a importância de reconhecer o privilégio da posição que ocupam na sociedade e criticam uma história única da universidade que pode ser propagada caso não sejam permitidas e desenvolvidas histórias diferentes, de estudantes de diversas origens e de diferentes condições no ambiente universitário. Para alguns professores, a universidade ainda não é capaz de dar resposta a todas as parcelas da população e é confrontada pelos estudantes com outras histórias que ingressam no ensino superior.

Mesmo nós professores dessa universidade, que estamos acostumados com aluno trabalhador. (...) esse é um grande desafio das universidades hoje, (...) receber esses estudantes que não são seus filhos. Os professores são brancos, de classe média alta. Esse estudante cotista, ele não se parece com o seu filho. Narciso acha feio o que não é espelho. (...) Os estudantes que fazem parte disso confrontam. Confrontam o conhecimento, confrontam uma série de coisas e o professor obviamente que não está acostumado com essa discussão na universidade. Epistemologicamente a gente é ocidental, a gente não sabe nada de África, nada de conhecimento, a gente não tem nenhum tipo de preocupação de trazer exemplos de pessoas africanas, de pessoas

negras, de cultura negra. É a questão da história única. Então esse estudante mais empoderado, ele coloca o dedo na nossa ferida. (Márcia, BR)

A relação educativa pode trazer algumas questões para o debate e desafiar a lógica vigente na universidade. Grande parte da resistência, nesse sentido, é vista nos estudantes que questionam.

Pode-se pensar, a partir das narrativas, que existe uma hierarquia visível no Brasil e (não tão) invisível em Portugal que coloca a formação avançada acima da formação inicial, principalmente pela maior articulação com a investigação.

6.4.2. O trabalho atual - publicação e avaliação

Quadro 27: O trabalho atual - publicação e avaliação	
O trabalho atual: publicação e avaliação	
Brasil	Portugal
Instauração de um curto-prazismo para os seus resultados do trabalho docente Imposição de respostas imediatas Diferentes perceções quanto à pressão por publicação em língua estrangeira Consumo do tempo do professor para a publicação Grande importância dada à publicação de artigos, na avaliação dos professores Crítica ao formato das publicações Crítica à visão da publicação como produto e não como mais uma parte do processo de investigação	

A pressão para a publicação está no quotidiano de todos os professores. Em algumas narrativas mais *positivas* sobre as transformações do trabalho, a publicação surge como consequência da investigação e como possibilidade de divulgação do trabalho que se faz dentro da universidade, sendo uma forma de alargar os seus contributos. É vista como parte do trabalho e, portanto, de interesse dos professores. Em uma narrativa mais *cansada* sobre as transformações do trabalho docente, a publicação surge como um aspeto que pode corromper os propósitos e a qualidade dos processos de investigação, tornando-se um fim e não mais uma parte do processo.

A publicação em língua estrangeira, nomeadamente a língua inglesa, é discutida pelos professores. Há uma diferença de perspetivas quanto ela e ao seu impacto e à relevância social da investigação. É vista, em uma narrativa mais *entusiasmada*, como uma possibilidade de alargar redes de trabalho e de divulgar os resultados de investigação e os dados sobre a realidade nacional para outros países e investigadores de todo o mundo. Em uma narrativa mais *pessimista*, a publicação em língua estrangeira é vista como uma submissão a uma suposta supremacia da língua inglesa; em vez de alargar a divulgação para um público internacional,

restringe o público e afasta dos leitores pessoas que poderiam se beneficiar ou se interessar pelos resultados da investigação, como os próprios participantes do estudo.

O peso dado à publicação nos processos seletivos, nos concursos para financiamento de projetos e nas avaliações para progressão na carreira, é alvo de críticas, na medida em que retira importância de outros aspectos do trabalho do professor universitário, como o ensino, a relação educativa e, inclusive, os outros elementos da investigação. A avaliação e a publicação no Ensino Superior estão intrinsicamente relacionadas; não só a avaliação do trabalho do professor como a avaliação dos centros de investigação, dos programas de pós-graduação, dos cursos, das faculdades e universidades. Diretamente relacionada com a avaliação, a publicação, consequentemente, condiciona o financiamento das investigações. As regras do financiamento, por sua vez, condicionam a investigação e ditam o que é plausível e possível de investigar. Assim, o “investigável” é selecionado pelas agências de financiamento e pelos seus interesses.

A avaliação do trabalho do professor diz muito sobre o que é recomendado no seu dia-a-dia, e às vezes condiciona essa valorização por parte do profissional. Assim, muitos professores podem se preocupar com aspectos mais “visíveis” na avaliação. Destaca-se, assim, a pressão pela quantidade de itens no currículo, como denuncia a literatura (cf. Candau, 2010; Waters, 2006). A universidade moderna exige do professor o “tornar-se visível ou desaparecer”, (Doyle & Cuthill, 2015), na linha de “publicar ou perecer”.

Alguns professores reconhecem que optam por se dedicarem a aspectos que consideram mais importantes, não sendo bem avaliados de acordo com os padrões universitários. Há, aqui, um desequilíbrio entre a dedicação ao ensino e à investigação, por exemplo, por parte de muitos professores. No caso de se dedicarem ao ensino e à relação educativa, reconhecem não investir tanto tempo em investigação. Eles refletem sobre uma certa resistência a essa pressão pela publicação através da não participação nesta dinâmica, por não se identificarem com esse sistema. “não participo em carnavais. Não gosto, nunca gostei muito do carnaval (risos) e, portanto, não farei da minha vida um carnaval. A não ser que me obriguem. Se me obrigarem e se eu não tiver alternativa, aceito, mas vou resistir, vou resistir” (Joaquim, PT).

Ainda que, por vezes, não se posicionem contra esse sistema de publicação e aceitem participar dele, alguns professores indicam a falta de tempo, nessa intensificação do trabalho, como empecilho para a dedicação à escrita e à publicação. Ao refletirem sobre a dinâmica da publicação na profissão académica, hoje em dia, alguns professores questionam a sua pertinência. Como a escrita é, muitas vezes, vinculada a um sofrimento, alguns professores reforçam a ideia de escrever textos com sentido e que possam trazer um significado maior à vida académica e não somente cumprir os requisitos de publicação. Pensam em alcançarem outro tipo de escrita e de publicação, com outros objetivos.

Não interessa escrever artigos para revistas, não quero saber, escrevo alguns mas não estou preocupado com isso, estou mais preocupado em escrever coisas com mais fôlego, mais aprofundadas, mais pensadas e que não se escrevem em 20 páginas, pronto. (André, PT)

eu quero que de facto seja uma publicação, mais do que uma edição comercial, a minha preocupação é que isso possa sair numa tiragem que cheguem às escolas públicas, que as professoras, possam, de facto se utilizar da orientação, de uso do material com os alunos, né? Então é um projeto que eu pretendo viabilizar, mas num formato diferente de uma edição comercial. É, talvez uma parceria com uma universidade, enfim, uma coisa que eu ainda vou colocar em prática. (Carla, BR)

As narrativas dos participantes destacam a necessidade da publicação para concorrer a financiamentos. Para se conseguir financiamento, é preciso “jogar o jogo” em um ciclo que envolve publicação para uma boa avaliação e financiamento de projetos que permitam o desenvolvimento de investigação com mais publicações que garantam uma boa avaliação para a próxima candidatura. Ao contrário dos professores portugueses, alguns professores brasileiros falam sobre as regras do jogo e a busca por prestígio. Destacam que as regras são feitas por professores, o que traz ao debate o poder de ação do professor no sistema educativo. A lógica da publicação se fortalece, pois é o combustível para conseguir financiamento e continuar o ciclo que coloca a publicação no centro da investigação.



Figura 2: Ciclo de publicação, avaliação e financiamento

Algumas participantes brasileiras não consideram que a exigência por publicação seja muita, indicando que é consequência do trabalho de investigação que o professor tem condições de desenvolver.

Com uma opinião oposta, a crítica de outros participantes à publicação passa pelo receio de que esse sistema diminua a qualidade das publicações e desenvolva uma lógica de curto-prazismo nas investigações para que mais artigos sejam publicados, em menos tempo. A questão da publicação integra, assim, um debate sobre a qualidade do trabalho científico e sobre a ética profissional. Para alguns professores, essa lógica de intensificação da publicação pode

corromper a autonomia e liberdade acadêmica, por condicionar os professores a publicarem artigos em determinadas revistas, levantando a questão de se precisar dar respostas a um sistema “perverso”. Os relatos dos professores vão ao encontro da literatura sobre o capitalismo acadêmico (Slaughter & Rhoades, 2004) que institucionaliza o quantitativismo das publicações como objetivo da ciência, apoiando uma lógica da performatividade, no espaço universitário, e a consequente erosão da autonomia e da liberdade acadêmica (Hyde, Clarke, & Drennan, 2013).

A participação em eventos científicos também pode ser discutida sob a mesma racionalidade crítica que se realiza sobre a publicação. Os eventos científicos estão relacionados com a investigação, pela disseminação, discussão e debate dos resultados, e estão vinculados à transferência do conhecimento, visto que a partir da divulgação é possível que outras pessoas tenham acesso a esse saber. Todavia, a audiência de um evento científico é, ainda, circunscrita ao mundo acadêmico. Assim, não se chega a expandir a disseminação de resultados para a comunidade, falhando, desta forma, a transferência do conhecimento por meio dos eventos científicos e emergindo a necessidade de se repensar formas de comunicação da ciência.

6.4.3. Expetativas futuras e Resistência?

Quadro 28: Expetativas futuras e Resistência?

Expetativas futuras e resistência	
Brasil	Portugal
Vontade de aprofundar o trabalho por parte dos professores no início ou no meio da carreira Maior desânimo dos professores com mais anos de serviço Resistência pela falta de participação Reconhecimento da necessidade de parar e refletir Tempo de repensar a universidade e a profissão Articulação entre ensino e investigação, maior tempo para estudar, menos tarefas burocráticas, maiores possibilidades de trabalho coletivo e tempo para reflexão como expetativas para o futuro	

Quanto às expetativas e à resistência às transformações do trabalho acadêmico, encontramos diferenças maiores não entre os dois casos, mas entre o tempo de serviço dos professores. Alguns professores identificam a necessidade de resistência e de mudanças e reconhecem que o sistema não pode (ou não vai) se manter como está, por muito tempo. O reconhecimento da necessidade de mudança provoca uma reflexão e faz com que os professores possam repensar o ensino superior e a profissão.

A perspectiva que a maior parte dos participantes tem sobre tempos futuros não é clara. Mas, apesar de grande parte dos participantes mostrar um desencanto com a profissão, alguns professores acreditam que a tendência do ensino superior é de melhorar.

A expectativa dos professores centra-se no desejo de ter mais tempo para desenvolver determinadas dimensões do trabalho, como a investigação, o ensino e a transferência do conhecimento. Os professores elencam o desejo de mais disponibilidade para o trabalho em rede e em pares, para a investigação com sentido, leituras e estudos. A pressão e o cansaço crónico sentido pelos professores relacionam-se com a redução do tempo de qualidade da profissão (Hargreaves, 1998), que é identificado como expectativa dos participantes sobre o futuro.

A minha expectativa é que a gente comece a ter mais tempo. (...) Para mim preciso saber que aquilo está fazendo sentido, não é só investigar por investigar. Para mim investigar por investigar não pode ser, mas eu sou positiva nessas coisas. Acho que vai. Acho que às vezes trabalhamos um tanto isolados e a minha expectativa é, de facto, trabalhar um pouquinho mais para cruzar saberes. (Luciana, PT)

Tenho vindo é a ganhar vontade de aprofundar mais coisas, de trabalhar... (Gabriela, PT)

Nesse momento a minha expectativa é mergulhar mais nas questões da pesquisa e da extensão. E, eu acho que é entender melhor o contexto da universidade, porque tem coisas que eu ainda não entendo. Ainda preciso aprender. Mas questões não da prática, pedagógica, mas questões da burocratização da instituição. (Maria, BR)

Depois de participarem de grupos coordenados por outros professores, os participantes brasileiros, em início de carreira, refletem que têm a oportunidade de reescrever a história e ter seus próprios grupos e de colaborar com a formação de outros profissionais. As expectativas são, desse modo, de assumir um papel mais ativo nas comunidades de prática, de investigação e de estudo. De orientando a orientador, de participante a coordenador, os professores criam, estabelecem e fortalecem a sua área de investigação e trabalho científico.

O desejo de articulação entre ensino e investigação é explícito nos dois casos, assim como o de maior trabalho coletivo entre os professores e a possibilidade de desenvolver e aprofundar mais investigação.

Alguns professores têm como expectativa a reforma, porque se sentem com pouca energia para a profissão. Quanto às regras do jogo, reconhecem-nas, mas não querem mais “jogar”. Assim, apesar de reconhecerem a necessidade de resistência e de mudança do sistema, afirmam que não vão começar o movimento de resistência. É declarada uma descrença, uma desilusão e a falta de energia para acreditar e lutar pela mudança. Se antes alguns participantes viam a profissão académica como forte, estável, coesa, relevante e com um poder de mudança na sociedade, transformaram a forma como viam a profissão.

eu tenho tanto críticas ao quotidiano do professor universitário, aquela parte que eu te falei, como a nossa vida foi transformada numa, numa corrida. Como um cachorro correndo atrás do próprio rabo. Produtivista. Tenho tantas críticas a isso quanto à inserção das pesquisas e a própria qualidade das pesquisas na área de educação e o

impacto que essas pesquisas, é... determinam no quotidiano das escolas. Então eu sou uma pessoa, hoje, bastante descrente. É descrente é um bom termo. (Leonardo, BR)

eu não tenho estatuto nem tenho energia para entrar neste debate. Vou dizendo isso e vou fazendo o meu trabalho, anónimo, que pode ser que um dia resulte em alguma coisa. Não é esperar fazendo, é fazendo e esperando, mas sem fazer grandes militâncias disso. (...) Não ando à procura da imortalidade, não. Não ando à procura da imortalidade. Dá muito trabalho e é preciso um perfil que eu não tenho. (Joaquim, PT)

Ao contrário, apesar de reconhecerem as dificuldades da universidade, outros participantes revelam que ainda têm a ilusão que alguns professores perderam, rejeitando uma narrativa mais pessimista quanto ao futuro da profissão.

Eu quero tirar o pão de cada dia, mas quero achar, ter a ilusão ou a pretensão de que eu estou construindo um futuro melhor, de que eu estou construindo alguma coisa melhor do que existe hoje. Eu tenho a pretensão de fazer parte desse movimento transformativo da sociedade. (...) Eu tenho boas expectativas. Mas eu não sou ingénua. Eu não sou ingénua. Acho que é uma coisa complicada. (Márcia, BR)

Durante as entrevistas, evidenciou-se o facto de que os professores não veem uma força coletiva de resistência contra a pressão e o produtivismo que identificam na profissão. A maior parte tem um discurso de descontentamento e de sofrimento quanto a essas transformações da profissão e às pressões que sofrem, mas não enxergam um movimento contra elas. Como cada professor mostrou que pode vir a se sentir sozinho nessa luta contra um sistema que provoca insatisfação em muitos profissionais, refletimos que esse sentimento de falta de resistência e de luta pode decorrer da falta de oportunidade de se reunirem e conversarem sobre a profissão, sobre as condições de trabalho e possíveis respostas para melhorá-las.

Alguns participantes declaram não ver uma capacidade de resistência atualmente, nem por parte dos professores tampouco a partir dos estudantes. A estrutura atual não facilita a criação de uma resistência em grupo. Alguns professores, inclusive, se culpam por perpetuarem essa intensificação do trabalho.

A gente já não tem capacidade de concentração ou vontade sequer de ler o que quer que seja e, portanto, eu acho que acabamos por nos estar a prejudicar em termos da nossa saúde. Mas o que é mais dramático é que, apesar de tudo, nós vamos sempre fazendo. Vamos fazendo seja em nome da instituição, seja de que não queremos ser os primeiros a quebrar, seja porque achamos que é a nossa obrigação, ou seja, enfim, porque achamos que tem que ser mesmo assim, não sei, cada um de nós pensará de maneira diferente, mas o que é certo é que vamos continuando a alimentar esse estado de coisas. (Carlos, PT)

Ninguém me obriga a ter 13 orientandos. É uma opção minha, então é isso. Eu vou fazendo algumas escolhas. (...) Por e-mail eu consigo dizer que não, mas se bater aqui na porta, já era (muitos risos). (Joana, BR)

O cansaço crónico, a diluição do tempo e a invasão das atividades profissionais no tempo pessoal são relatados, pelos professores, na moldura da intensificação do trabalho. A agenda da performatividade, então, colabora para a criação de sentimentos de culpa, incerteza

e instabilidade (Matiz & Lopes, 2014). Há a dificuldade em estabelecer limites entre a vida pessoal e a vida profissional, causando um cansaço deontológico (Guzmán-Valenzuela & Barnett, 2013a) e um desgaste dos profissionais (Louzada & Silva Filho, 2005).

Aí em casa a gente está no fim de semana, de noite, e tá vendo e aí, quer dizer, lógico que ler e escrever é até prazeroso, mas quando é em clima de tensão você aí não viaja, não passeia, como é que faz? Tem uma coisa assim... Isso é muito desgastante até na convivência com os outros, familiares, amigos. Quem não é da área tem um estranhamento: mas você não tem férias? Eu há muito tempo que não tenho exatamente umas férias. Agora de novo não terei férias. (Helena, BR)

Tem gente que brinca "eu queria que o meu dia tivesse 48 horas", eu não queria não! Mentira. 48 para quê? Para trabalhar 40 de novo? Não! Não que não! (Emília, BR)

6.5. A Construção da Identidade: entre casos e variantes

O lugar e o tempo que os professores ocupam no momento da entrevista influenciam diretamente o narrar, provocando uma seleção do que consideram mais importante naquele momento. Essa seleção é significativa. Alguns aspectos da trajetória dos professores, relacionados com a origem, com experiências, com a atuação atual e com expectativas futuras, podem afastar e aproximar os docentes. No caso brasileiro, por exemplo, algumas instituições são referenciadas por muitos participantes, tendo peso na formação acadêmica, política e cultural dos professores. Essas ligações podem nos fazer entender que, apesar das trajetórias diferentes, há alguns elementos mais fortes que se repetem em mais trajetórias. É interessante perceber como diferentes trajetórias levam a uma mesma profissão. Entendemos, também, que essas diferentes histórias criam distintas relações com a docência e promovem algumas diferenças na atuação do professor.

Os participantes do estudo são professores que concentram em si diversas histórias, episódios, experiências e marcos que podem constar ou não na entrevista, visto que a entrevista é um momento de seleção em que se afunilam algumas temáticas. Vemos, por essa seleção, uma estrutura que sustenta a profissão, pelo que é mencionado como núcleo do trabalho docente, apesar das transformações que podem acontecer.

Reconhecemos a construção da identidade como um processo social e cultural de interação (Mead, 1962; Lipiansky, 1998; Dubar, 1998), e entendemos, de acordo com Erikson (1976), que há os sentimentos de unidade, de continuidade e de participação. Cada participante deste estudo tem uma trajetória única, com as suas particularidades. Origens distintas, variadas possibilidades e diferentes escolhas. Contudo, esses percursos diferentes levaram à mesma profissão que hoje os professores partilham. Procuramos os sentimentos de unidade, continuidade e participação da profissão como um todo.

Procurando algumas regularidades, sobre o que une essas trajetórias, é possível identificar a valorização da escola pelas famílias dos professores, o compromisso com a Escola Pública. Também é constante a importância atribuída aos estudantes e à relação educativa, assim como a vontade de saber mais, o investimento na investigação, o sentimento de cansaço crónico pelo excesso de atividades, a rejeição de tarefas de cunho administrativo e burocrático, a expectativa de maior disponibilidade para um trabalho mais profundo em estudo e leitura e para a criação de relações mais sólidas.

Como defendemos ao longo da tese, compreendemos que os contextos onde a docência é desenvolvida podem influenciar a construção da identidade académica. Neste ponto, sintetizamos as principais influências, aproximações e distanciamentos dos dois contextos estudados, mas alertamos que, além da especificidade de cada contexto, há outras variantes que interferem em como o professor vê e narra a profissão, a depender dos aspetos em análise, afirmando a identidade como um constructo ecológico (Lopes, 2008) que sofre influência do nível pessoal, interpessoal, organizacional e social.

A identidade docente é construída a partir dos sentidos e significados que os professores atribuem à profissão, a partir das suas experiências, representações e relações. Se, para Bolívar (2006), a ausência de reconhecimento social desvaloriza a profissão, a ausência de sentido que o próprio professor atribui às suas atividades promove um sentimento de vulnerabilidade e de desilusão. Por outro lado, o maior envolvimento com a profissão pode promover uma leitura mais positiva das possibilidades da realidade e o fortalecimento de uma identidade académica.

Cada professor constrói a sua identidade por referência a outros aspetos. Por exemplo, a diferença entre *professores em início de carreira* e *com mais anos de serviço* existe quanto à narrativa do doutoramento, da entrada na carreira, do envolvimento com a formação avançada e das expectativas quanto ao futuro. A diferença entre *professores que assumem cargos de gestão* e *professores que não os assumem* é grande em relação à gestão universitária. Quanto à formação avançada, também há diferença na experiência e na visão dos professores a depender do *período de formação*, mais recente ou há mais tempo e, ainda, se o professor *curvou a formação avançada como professor universitário* ou *antes do ingresso na docência universitária*. *Ter tido experiência profissional anterior* em outros níveis ou em outras atividades tem efeitos no desenvolvimento de competências pedagógicas e na relação com o conhecimento. A *temática de estudo* e de investigação também contribui para a construção de uma identidade. A *participação em redes de trabalho* nacionais e internacionais também tem efeitos na identificação com pequenos e grandes grupos. A *identificação com a instituição* e com o curso também tem interferência na forma como os professores narram a profissão, além do *envolvimento com o ensino*, a *investigação*, a *transferência do conhecimento* e a *gestão*.

O que podemos entender da análise dos dados é que as novas exigências ao trabalho do professor e as respostas aos novos desafios que o docente precisa dar, além da ênfase posta em diferentes aspetos da profissão que não correspondem, necessariamente, aos valorizados pelos professores, promovem uma fragmentação da identidade académica. Como defende Harris (2005), estas transformações não são ameaçadoras à identidade do professor, mas implicam a sua reconfiguração. No nosso estudo, identificamos a necessidade de criação de mais espaços na universidade, para o debate entre pares, para a reflexão sobre a profissão e para uma reconfiguração mais atenta dessa identidade que seja significativa e pensada.

A pressão pela publicação parece se afirmar por meio de diferentes sistemas de ensino superior, independente do seu contexto nacional. Este estudo confirma o destaque dado à investigação e, mais do que a essa dimensão, ao seu produto mais visível: a publicação. Publicar afirma-se como exigência da profissão, no âmbito da América Latina, e no cenário europeu, de acordo com o nosso estudo e com o de autores que se dedicam à temática do trabalho e da identidade dos professores do ensino superior expostos ao longo da tese. É priorizada, assim, a investigação na universidade.

O nosso estudo destaca que o impacto dessa pressão na construção da identidade docente se relaciona com outros fatores, como, por exemplo o curso em que se leciona. Nomeadamente, a posição que o curso ocupa na hierarquia da universidade pode promover um maior prestígio dos professores e, conseqüentemente, permitir uma maior influência no sistema. Uma melhor avaliação permite melhores condições de desenvolvimento do trabalho, que implica produções dentro dos parâmetros exigidos que, por sua vez, possibilita uma melhor avaliação e, assim, sucessivamente, o professor que ocupa lugares privilegiados tende a permanecer em uma posição de poder e tende a identificar-se melhor com o sistema.

Esse é um dos pontos de afastamento entre o caso brasileiro e o caso português do estudo. Uma visão mais positiva das exigências e de menor pressão pela publicação, no caso brasileiro, advém da avaliação do curso que permite melhores condições para cumprir essas exigências. Dessa forma, o curso do caso brasileiro tem prestígio e poder dentro da avaliação e da disputa por financiamento.

Outro aspeto que parece contribuir para a construção da identidade académica do professor brasileiro, e talvez não tenha tanto destaque no caso português, é a forte hierarquização do professor que trabalha na pós-graduação, promovendo um sentimento de pertença e uma identificação com um grupo, por parte dos professores que atuam na formação avançada.

A constituição de comunidades de prática, de grupos de estudo e de investigação também fortalece a criação de uma identidade de grupo e de um sentimento de pertença, no

caso do Brasil. No caso português, identifica-se a expectativa do trabalho entre pares e em equipa e da relação educativa próxima entre professores e estudantes, como identidade da área.

No caso português, identificamos a influência do regime político ditatorial na forma como o professor conta a própria narrativa. Os efeitos da democratização do país foram significativos para os professores que estavam em diferentes momentos das suas trajetórias de vida, o que destaca uma preocupação constante com contextos democráticos.

No caso brasileiro, é destacada a mobilidade social de alguns professores e os obstáculos sociais para a escolarização e a formação de nível superior, no percurso dos professores e na trajetória atual de estudantes, que começam a ingressar na universidade depois de uma política de expansão do ensino superior.

A seguir apresentamos quadros com algumas sistematizações quanto às especificidades dos contextos e temas que emergem nos dois casos.

Quadro 29: Sistematização do caso brasileiro quanto ao ensino superior

Contexto brasileiro		
Ensino Superior	Instituição e área	Profissão docente
<ul style="list-style-type: none"> • Atual expansão • Interiorização do ensino superior público no território do país • Massificação • Acesso de diferentes públicos à universidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de Educadores de infância e Professores para anos de escolaridade iniciais • Formação de professores de outras áreas, vista como acessória pelos estudantes de outras áreas • Curso bem avaliado pela agência externa • Financiamento externo • Reconhecimento na universidade pela qualidade • Políticas afirmativas para estudantes socialmente desfavorecidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Dividida entre ensino, investigação, transferência do conhecimento e gestão • Fortemente avaliada pela própria universidade e por agência de avaliação externa • Ênfase na publicação • Maior hierarquia do trabalho na pós-graduação

Quadro 30: Sistematização do caso português quanto ao ensino superior

Contexto português		
Ensino Superior	Instituição e área	Profissão docente
<ul style="list-style-type: none"> • Massificação • Participação em um Espaço Europeu de Ensino Superior 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de profissionais de educação e formação • Curso com necessidade de afirmação do campo profissional • Preocupação com mobilidade e internacionalização 	<ul style="list-style-type: none"> • Dividida entre ensino, investigação, transferência do conhecimento e gestão • Avaliação externa • Integração no centro de investigação • Ênfase na publicação

6.6. Narrativas das identidades académicas

Ao estudar identidades profissionais pode-se cair no risco de focar em regularidades e similaridades e criar de forma forçada tipos de identidade (Boyd & Smith, 2010), em vez de apresentá-las como múltiplas identidades com diferentes nuances, situadas, fragmentadas e dinâmicas (Stronach, Corbin, Mcnamara, Stark, & Warne, 2002). Neste sentido, esclarecemos que não criamos tipologias nas quais encaixaríamos os professores do estudo, mas sim realçamos algumas narrativas que podemos identificar a partir das narrativas dos participantes dos dois contextos. Não são fixas, contudo, e não se pretende que sejam moldes dentro dos quais os professores podem se categorizar. Apontamos para narrativas de professores de acordo com diferentes aspetos. Indicamos algumas narrativas que observamos quanto à dimensão do trabalho docente, quanto às expectativas e ao futuro da profissão, e quanto à resistência às transformações.

Como já referimos, cada participante é um ator social que se posiciona face a valores, crenças e princípios, atuando nas possibilidades que o contexto permite e fazendo escolhas significativas para si (Mead, 1962; Lopes, 1993; Dotta, 2011). Assim, a sua identidade é construída num processo de ajustamento e de adaptação de si, dos seus valores e princípios, ao momento e ao contexto nos quais se insere (Marta & Lopes, 2012). As identidades são influenciadas por relações dinâmicas entre os valores e as experiências individuais e as condições estruturais (Barnett, 2000; Harris, 2005).

Para Berger e Luckmann (2014), diferentes tarefas atribuídas aos professores, diferentes categorias profissionais, entre outros aspetos, podem promover diferentes graus de compromisso com a profissão e com a realidade; diferentes reações às exigências impostas. Assim, dentro de um mesmo grupo profissional há diferentes identidades, já que os indivíduos têm poder de ação para aceitar, rejeitar, colaborar e recusar (Dotta, 2011). Diversos estudos indicam narrativas, desde as mais negativas em torno da desistência e do abandono da universidade às mais otimistas de compromisso com a educação e com os valores da universidade, embora seja em um tempo de condições ruins de trabalho e problemas estruturais (cf. Peseta & Loads, 2017).

Ainda que dentro de um mesmo contexto, reconhecemos narrativas diferentes sobre a identidade profissional. As narrativas que apresentamos a seguir emergem da discussão dos resultados em ambos os contextos, sendo referentes a Brasil e Portugal. Essas narrativas não são estanques e definitivas. A identidade profissional é constantemente confrontada com transformações do trabalho, sofrendo, portanto, ajustes ao longo do tempo (Dubar, 1997).

Para apresentar algumas narrativas sobre as dimensões do trabalho, procuramos responder a algumas perguntas, como: qual o papel atribuído ao ensino pelo professor?; como

os participantes se envolvem com a investigação como parte das suas identidades? Qual o papel da gestão? Emerge a transferência do conhecimento como destaque nessas dimensões? As respostas permitiram compreender que a transferência do conhecimento, apesar de poder ser apontada como intrínseca a todas as dimensões e à função social da universidade, não surge com destaque no debate sobre a constituição da figura do professor entre as dimensões do trabalho. O papel atribuído à investigação e ao ensino provocam diferenças entre narrativas que chamamos de narrativa do professor investigador, do investigador professor e do professor professor, que emerge em alusão às atividades de gestão académica.



Figura 3: Narrativas em relação às dimensões do trabalho

A narrativa do **professor investigador** representaria o equilíbrio do professor universitário, articula proporcionalmente as duas dimensões mais valorizadas na profissão. Ao conseguir potencializar o ensino com a investigação e aprofundar a investigação a partir do ensino, esse professor corresponderia às expectativas dos participantes. Destacamos que, por “investigação ideal” não é descrita, necessariamente, uma investigação financiada, mas com tempo e com profundidade para haver reflexão e contribuição científica para a prática. Esta investigação promoveria o melhor desenvolvimento do ensino e não seria um empecilho para ele. Esta imagem do professor investigador é encontrada nas motivações dos professores e apontada como diferencial entre o trabalho no ensino superior e o ensino em outros níveis. Igualmente, é condição destacada como possibilidade do trabalho na universidade pública mais do que em outros tipos de instituição de ensino superior, como politécnicos no caso português, e faculdades, institutos e centros universitários no caso brasileiro, e de instituições privadas em ambos os casos.

A articulação entre o ensino e a investigação é considerada o fator diferencial da docência universitária, relativamente aos outros níveis de ensino. Esse nex, investigado em

seus diferentes aspetos, é considerado traço distintivo da identidade académica (Brew & Boud, 1995; Jenkins, Healey & Zetter, 2007; Brew, 2013). Por isso, essa narrativa pode ser apontada como desejo dos professores em termos de articulação do trabalho para a mútua colaboração e melhora entre estas duas dimensões da atividade.

[a escola pública] não trabalha pensando no professor que estuda, no professor-pesquisador, pensando nessa perspetiva. Então não há condições práticas e quotidianas para você desenvolver um trabalho de pesquisa no município - não estando em sala de aula, pelo menos. Mas, enfim, isso me incomodava, assim. Então, por exemplo, se eu tivesse que participar de um seminário, de um congresso, como aconteceu várias vezes, assim, os impedimentos eram imensos (...) porque a escola não é pensada para isso. Então o professor que estuda é o professor que tem que correr atrás disso por fora. É como se fosse algo à parte do que você faz na sala de aula. E aí eu pensei "bem, onde eu vou encontrar esse espaço? Na universidade!". (Joana, BR)

Essa seria a narrativa desejada pelos participantes nos dois casos de estudo. Todavia, as condições de trabalho, a trajetória, as experiências e as expectativas dos professores promovem o desenvolvimento de outros tipos de narrativa em que é dada maior ênfase à investigação – a narrativa do investigador professor – ou ao ensino, a narrativa do professor professor.

A narrativa do **investigador professor** destaca a investigação como atividade preferencial, central ou inicial do professor universitário. Antes de se definirem como professores, podem se identificar como investigadores, dando maior ênfase a essa dimensão. Nos dois casos em estudo, os professores que exprimem essa narrativa destacam a relação com o conhecimento e a sua produção como fundamentais para a profissão. Muitos têm experiência em investigação anterior à docência universitária. Com grande atividade de investigação, não se restringem a uma atuação nacional ou à criação de redes de trabalho na própria instituição, expandindo o trabalho entre pares, internacionalmente, através da participação em organizações internacionais, pela mobilidade entre instituições e por comunidades de investigação de diferentes temáticas.

ensinamos aquilo que investigamos e isso para mim faz muito sentido. E eu acho que nota-se a nossa segurança, a nossa articulação. Faz sentido, apesar de eu preferir investigação a ensino, para mim faz muito sentido ensinar ao mesmo tempo em que estou a investigar. (Luciana, PT)

De acordo com Boyd e Smith (2014), há uma maior pressão para que a publicação e a investigação sejam as principais atividades do professor. A avaliação do trabalho do professor se concentra nessas atividades, colocando ênfase na investigação como medida privilegiada do sucesso académico (Henkel, 2005), o que pode vir a destacar a atividade de investigador como principal da profissão. No cenário atual, portanto, alguns discursos e expectativas sobre a universidade podem enfatizar a investigação como atividade central. Realçamos que a narrativa de um investigador professor também enfatiza a articulação entre a investigação e o ensino, desejando um trabalho mais coeso e coerente.

A narrativa do **professor professor** constitui uma perspectiva voltada para o ensino, para a relação educativa e para a formação do estudante.

aquilo que é o trabalho para além daquilo que eu acho que é central – eu sou professor essencialmente. Sim, a investigação é muito importante para eu ser melhor ou pior professor, porque alimenta a minha prática docente, mas essencialmente eu sou um professor. (Carlos, PT)

Em uma decisão consciente, alguns participantes dedicam-se ao ensino e à sala de aula, em detrimento da investigação. Esta narrativa pode representar uma atitude subversiva relativamente ao sistema, pois o professor reconhece que a investigação é a maior exigência. Agindo contra o que pode ser definido como prioridade por um sistema maior. A subversão, no nosso estudo, acontece muito mais relativamente à publicação do que à investigação, considerando esta última um processo muito mais complexo e completo que não se resume ou acaba na publicação. Essa subversão desafia as prioridades do ensino superior e evidencia a trajetória de professores que colocam ênfase no ensino e na qualidade da formação oferecida pela universidade.

O meu primeiro compromisso é com meu trabalho como docente e isso é muito claro. Felizmente que, do ponto de vista dos constrangimentos profissionais, apesar de toda a pressão que existe, ninguém me tem impedido de o ser. Ninguém me tem impedido de ser o professor que eu quero ser e isso é claramente um compromisso. Agora, isso tem custos do ponto de vista da carreira, do ponto de vista do reconhecimento institucional, isso tem custos. Mas esse é o lado para o qual eu durmo melhor. São custos que eu assumo. Portanto, o pior seria chegar a uma sala de aula e não preparar as coisas, não pensar as coisas, não assumir o meu papel na vida dos jovens com quem eu trabalho, não os desafiar a abrir janelas e ver o mundo a partir de outros instrumentos conceituais, formar pessoas mais capazes de desenvolver qualidades complexas e uma ação também mais congruente com os desafios do mundo em que vivemos. (Joaquim, PT)

O ensino para mim está em primeiro lugar. (Beatriz, BR)

A narrativa do **professor gestor** não revela uma opção do professor, mas sim uma consequência da gestão que consome o tempo do professor e o transforma em um professor gestor, sem condições para desenvolver outras atividades com qualidade.

eu reconheço que eu tenho uma vocação dita pelos outros e não por mim (risos) para gestor, porque você tem que ter uma capacidade de gestão. Por isso então essa coisa... Mas o que é muito ruim é que a gente na universidade, você tem a questão da docência, você tem a questão da pesquisa e da extensão. E quando você está no administrativo a pesquisa fica de fora, você não consegue dar a mesma ênfase... A relação com a investigação é sempre muito capenga (...) por isso a minha questão de não querer também deixar a docência, porque o administrativo tende a te engolir. Parece que você não é mais nada, que você só é gestora. (Paola, BR)

O modelo de organização das faculdades pressupõe muitos cargos por inerência. Eu estou no órgão 1 enquanto diretor de um curso e sou presidente do órgão 1. Enquanto presidente do órgão 1 estou em 2 ou 3 cargos da universidade, estou também, por inerência, num cargo do conselho executivo (...). Para além disso, também estou no

departamento área 1, eu tenho é... pick one! (risos)... Sou senador, sou presidente, sou diretor, é só títulos, só títulos, isto tudo junto... (...) eu queria estes anos dedicar mais tempo à escrita (...) mas neste momento estou completamente afogado nestes cargos todos... (André, PT)

Podemos afirmar que a gestão não é um aspeto indiferente na construção da identidade académica, mas uma dimensão cujos efeitos são notados no trabalho do professor. Algumas conclusões sobre o lugar da gestão, pelos resultados apresentados, permitem referir que os aspetos positivos desta dimensão estão relacionados, sobretudo, com um conhecimento mais alargado das configurações da instituição onde os professores trabalham, possibilitando identificar processos e conhecer pessoas; e a integração nas decisões da instituição; ao mesmo tempo que pode garantir uma participação mais democrática de todos os professores envolvidos na universidade. São realizadas, igualmente, as atividades de gestão que envolvem os estudantes, pela possibilidade de envolver outros intervenientes nas decisões.

Quanto às questões negativas da gestão académica, é identificada a sobrecarga de trabalho advinda do excesso de tarefas de carácter burocrático, que retiram tempo que poderia ser usado para desenvolver outras dimensões do trabalho docente, mais valorizadas pelos professores e mais prestigiadas pelo próprio sistema universitário, como o ensino e a investigação. A partir dessa crítica, identifica-se uma narrativa mais pessimista da identidade académica, visto que a qualidade do ensino e da investigação podem ser afetadas por essa falta de tempo.

As atividades de gestão, em vez de serem mais um elemento da docência universitária, acabam por ser um aspeto fragmentador da identidade académica. Alguns professores revelam que sentem que traduzem esse ritmo acelerado na sala de aula, com efeitos num ensino que foi menos preparado e planeado e que prejudica, entre outros aspetos, uma relação educativa mais sólida e próxima.

Em relação às expectativas e ao futuro, podemos destacar três narrativas: uma narrativa entusiasta, uma narrativa reticente e uma narrativa descrente, descritas a seguir. No que se refere às transformações e aos modos de trabalho, hoje, identificamos uma narrativa convergente com o sistema, uma narrativa alheia à discussão, uma narrativa resistente e uma narrativa revolucionária. Para essas categorias, nos inspiramos no trabalho de Smith (2010b) quanto a categorias emergentes sobre a socialização de profissionais na universidade. O autor utiliza as categorias “convergente”, “divergente” e de “rejeição”, que adaptamos ao que emerge dos dados empíricos do nosso estudo. Também nos baseamos nas narrativas de Ylijoki e Ursin (2013), de regressão, estabilidade e progressão.

A narrativa **entusiasta** está presente no discurso dos professores que enxergam as transformações da profissão como oportunidade de um trabalho com melhores condições, com

mais recursos, com possibilidade de mudança social e de atuação na sociedade. As expectativas desse professor entusiasta centram-se no aprofundamento do trabalho e na constituição de uma identidade mais sólida e de um trabalho mais coeso. Apesar de não ser exclusiva dos professores em início de carreira, é compartilhada por eles.

Tenho vindo é a ganhar vontade de aprofundar mais coisas, de trabalhar... (Gabriela, PT)

a perspectiva de estabelecer, de estreitar mais alguns laços de pesquisa, de colaboração de pesquisa. Acho que isso sim que eu tenho projetado, porque eu acho que tem alguma coisa de interessante de possibilidade de produção, de possibilidade de diálogo fértil de pesquisa. (Emília, BR)

A narrativa **convergente**, identificada no contexto brasileiro, é de um professor que tem um compromisso com as transformações do sistema e se envolve nas atividades propostas, procurando responder aos critérios de avaliação e desenvolver seu trabalho de acordo com os parâmetros estabelecidos a um nível mais macro. O professor não apresenta resistência porque não a entende como necessária e identifica as mudanças como possibilidade de melhoria do trabalho. É uma narrativa vinculada a professores envolvidos na investigação, na publicação e na formação avançada. É comparável à narrativa de progressão identificada por Ylijoki e Ursin (2013) em que o professor pode se beneficiar com as transformações do ensino superior, considerando o seu prestígio acadêmico.

Existe um jogo entre cobranças, que são acadêmicas, e que não são da agência, são de todo um conjunto de relações, mas existe também o meu gosto por estar fazendo aquilo. Ou o meu gosto ou a minha busca por prestígio, porque tudo isto está ligado. Claro que o gosto também está ligado com prestígio, com o poder. (Inês, BR)

A gente pode dizer que os tempos têm mudado muito, então a gente pode dizer que os próprios recursos de pesquisa com que a gente trabalha, as oportunidades que os alunos têm são muito, têm algumas diferenças. Atualmente a gente vive numa época de muito desenvolvimento, de muitas transformações, das novas tecnologias, essas coisas assim que entram bastante dentro dos nossos trabalhos de pesquisa. (Camila, BR)

hoje a possibilidade de você ter um número maior de bolsas de iniciação científica, um incentivo institucional para o desenvolvimento de pesquisas, o fomento à pesquisa, eu acho que é importantíssimo. A gente tem um programa de bolsas, programa de iniciação científica, você tem algumas conquistas neste sentido. (Emília, BR)

Chamamos de **alheia** uma narrativa que não se posiciona parcialmente sobre o contexto de trabalho. O professor pode não apoiar, necessariamente, o sistema de ensino como está e as suas transformações, mas não tem interesse em impedi-lo de acontecer. Pode ser assemelhável à narrativa da estabilidade de Ylijoki e Ursin (2013), visto que os professores com essa perspectiva acreditam que os pontos positivos e negativos se anulam. Se, por um lado, há uma lógica da performatividade e uma pressão pela produtividade, por outro, ainda há a possibilidade de se experienciar liberdade e flexibilidade no trabalho, além da possibilidade de desenvolver melhor o trabalho. Alguns professores reconhecem alguns problemas no sistema,

mas acreditam na sua mudança e no seu aprimoramento. Dessa forma, entre os mais adeptos às transformações e os alheios a essa discussão, observamos uma renúncia quanto à resistência e à mudança, mas também a falta de apoio ao sistema, entendendo-o como uma fase passageira.

eu acho que as coisas vão melhorar. Há muita coisa a fazer, há muito que trabalhar. Eu acho que nesse momento os estímulos para investir não são muito grandes, são cortados todos os dias, não é? Mas eu acho que é uma fase que vai passar, isso vai melhorar... (Luciana, PT)

Quanto às expectativas para o futuro, a narrativa **reticente** revela que o professor continua a trabalhar, mas com receio das condições do trabalho. Apesar de reconhecer um otimismo e uma vontade de continuar a contribuir para uma função social da universidade, tem receio do que pode ser imposto, sabendo que as transformações também alteram o seu trabalho e a sua identidade. É uma narrativa entre o entusiasmo e a descrença, evitando essas duas definições.

O futuro atrapalha-me, esta visão de futuro para mim é duvidosa, porque eu não me vejo com muito tempo. (Gabriela, PT)

Eu tenho a pretensão de fazer parte desse movimento transformativo da sociedade. (...) Eu tenho boas expectativas. Mas eu não sou ingênua. Eu não sou ingênua. Acho que é uma coisa complicada. (Márcia, BR)

A narrativa **descrente**, recorrendo à palavra de alguns participantes, é marcada pelo desencanto com a profissão e pela descrença em relação ao futuro. O professor com esse discurso vê o contexto sem solução, não concorda com as transformações do ensino superior e com as condições de trabalho. A narrativa do professor descrente pode ser comparada à narrativa de regressão definida por Ylijoki e Ursin (2013). Apresenta um discurso de insegurança e de nostalgia, pensando no que a profissão já foi e poderia ser. Há um sentimento de perda, tragédia, desilusão e pessimismo. Os professores se sentem vítimas do processo e esperam a saída da profissão. Nos professores com muitos anos de carreira, essa narrativa está relacionada com a espera pela reforma. Vieira et al. (2014) alertam para a diferença entre os valores pessoais e os valores institucionais, que podem não estar em conformidade. Podemos compreender que os valores dos professores detentores de uma narrativa descrente não estão em conformidade com os valores da instituição, havendo sinais de ceticismo e de descrença na profissão pela separação entre o desejo e a realidade e pelo facto de o professor já não conseguir atribuir sentido ao seu trabalho.

eu tenho tantas críticas ao cotidiano do professor universitário, aquela parte que eu te falei, como a nossa vida foi transformada numa, numa corrida. Como um cachorro correndo atrás do próprio rabo. Produtivista. Tenho tanto críticas a isso quanto à inserção das pesquisas e a própria qualidade das pesquisas na área de educação e o impacto que essas pesquisas, é... determinam no cotidiano das escolas. Então eu sou uma pessoa hoje bastante descrente. É, descrente é um bom termo. (Leonardo, BR)

Em relação à posição face aos modos de trabalho da docência universitária, identificamos uma narrativa **resistente** pela ausência. Isto é, alguns professores, como forma de resistência, optam por não cumprir as exigências, por não participar de alguns circuitos propostos pelo sistema atual. Eles se manifestam insatisfeitos com o sistema, declarando um cansaço crônico e se revelam opostos a algumas ideias como a de publicação em revistas de alto impacto, de investigação sob as regras das agências de financiamento, de responder às agências de avaliação, afirmando que não cumprem essas exigências. Revelam que focam o trabalho nos aspetos e temáticas que realmente valorizam. Por exemplo, desenvolvem projetos de investigação que lhes parecem interessantes, mesmo que não recebam financiamento. Não tentam publicar em revistas internacionais, por entenderem que o público que vai se beneficiar das suas pesquisas ou os colegas de profissão, com os quais poderiam dialogar, não são leitores dessas revistas. Vieira et al (2014) abordam a questão de assumir uma atitude de o professor se comportar “como uma sombra” depois de experiências negativas entre o grupo. Assim, observamos algumas ausências do trabalho são uma forma de se invisibilizar por não se considerar em conformidade com as expectativas e configuração do trabalho. A falta de participação pode ser interpretada como uma negação do sistema e uma forma de resistência, ao mesmo tempo em que pode revelar um clima de falta de confiança, de medo descontentamento e desempoderamento do professor (Vieira et al., 2014).

No caso brasileiro, não participar na pós-graduação pode ser, por exemplo, uma forma de resistência. Alguns professores decidem não trabalhar na pós-graduação para diminuir a pressão do trabalho, minimizando, dessa forma, o estresse e o sofrimento associados a determinadas exigências da formação avançada, como grande número de publicações e projetos financiados, por exemplo. No caso português, um menor envolvimento com o centro de investigação e menos respostas às exigências da avaliação também são formas de resistência, como o dizer não à participação em eventos científicos.

não participo em carnavais. Não gosto, nunca gostei muito do carnaval (risos) e, portanto, não farei da minha vida um carnaval. A não ser que me obriguem. Se me obrigarem e se eu não tiver alternativa, aceito, mas vou resistir, vou resistir. (Joaquim, PT)

é um ritmo muito alucinante, é um ritmo muito esquizofrênico de alguma maneira. Pronto. E, portanto, para ter também algum recolhimento, alguma paz, etc, não ocupo muito se calhar destes circuitos. (Ricardo, PT)

Estando na pós eu automaticamente reduzo o meu tempo de atuação na graduação (...). se eu tiver que, entende, ainda bater as metas e aquelas coisas todas das exigências das instituições de fomento, falo “não!” Muito estresse para mim. Eu fico aqui que eu vou investigando... Eu sou mais... Não é que eu não queira fazer, mas fazer de acordo com o que eu dou conta, porque se não eu começo a me atropelar e não vou encontrar com aluno, vai ficar aquela loucura, eu não poderia estar aqui com você agora. Gente, não tem como! (Beatriz, BR)

Uma narrativa **revolucionária** dos modos de trabalho, que representa uma rejeição ao sistema, surge como a busca por um ideal. Refere-se ao professor que tem o interesse e a energia para mobilizar os seus pares e que reúne esforços para o debate e para a luta contra as condições do sistema com as quais os professores não concordam. Propõe-se a envolver diferentes pares para a discussão, podendo simbolizar o início de uma reorganização da universidade. Contudo, este professor dono de uma narrativa revolucionária surge, sempre, como um outro na narrativa dos professores que se declaram como sem energia para essa função. Apesar de reconhecerem a necessidade de uma mudança, afirmam não ter a iniciativa para a promover.

eu não tenho estatuto nem tenho energia para entrar neste debate. Vou dizendo isso e vou fazendo o meu trabalho, anónimo, que pode ser que um dia resulte em alguma coisa. Não é esperar fazendo, é fazendo e esperando, mas sem fazer grandes militâncias disso. (...) Não ando à procura da imortalidade, não. Não ando à procura da imortalidade. Dá muito trabalho e é preciso um perfil que eu não tenho. (Joaquim, PT)

Os professores colocam alguma expectativa desse discurso revolucionário em outras pessoas. Alguns destacam a função dos estudantes para participar desta resistência, a partir de uma atitude crítica e participativa dos estudantes, que podem representar um questionamento sobre o sistema universitário e corporizarem formas de resistência.

Como eu sou otimista, o lado positivo no campo das humanidades é ver uma juventude se organizando politicamente, estudando política e formas de organização e de luta, pensando um país novo. Isso me deixa muito satisfeito. Uma outra coisa muito positiva é a própria contestação, o próprio movimento que se dá no interior da universidade, mesmo que seja de uma maneira silenciosa. Há formas de resistência muito interessantes. (Rafael, BR)

Abaixo sintetizamos alguns aspetos da construção da identidade académica que pela análise do material empírico fizeram emergir algumas perspetivas dos professores quanto às dimensões do trabalho, às expectativas futuras e à resistência.

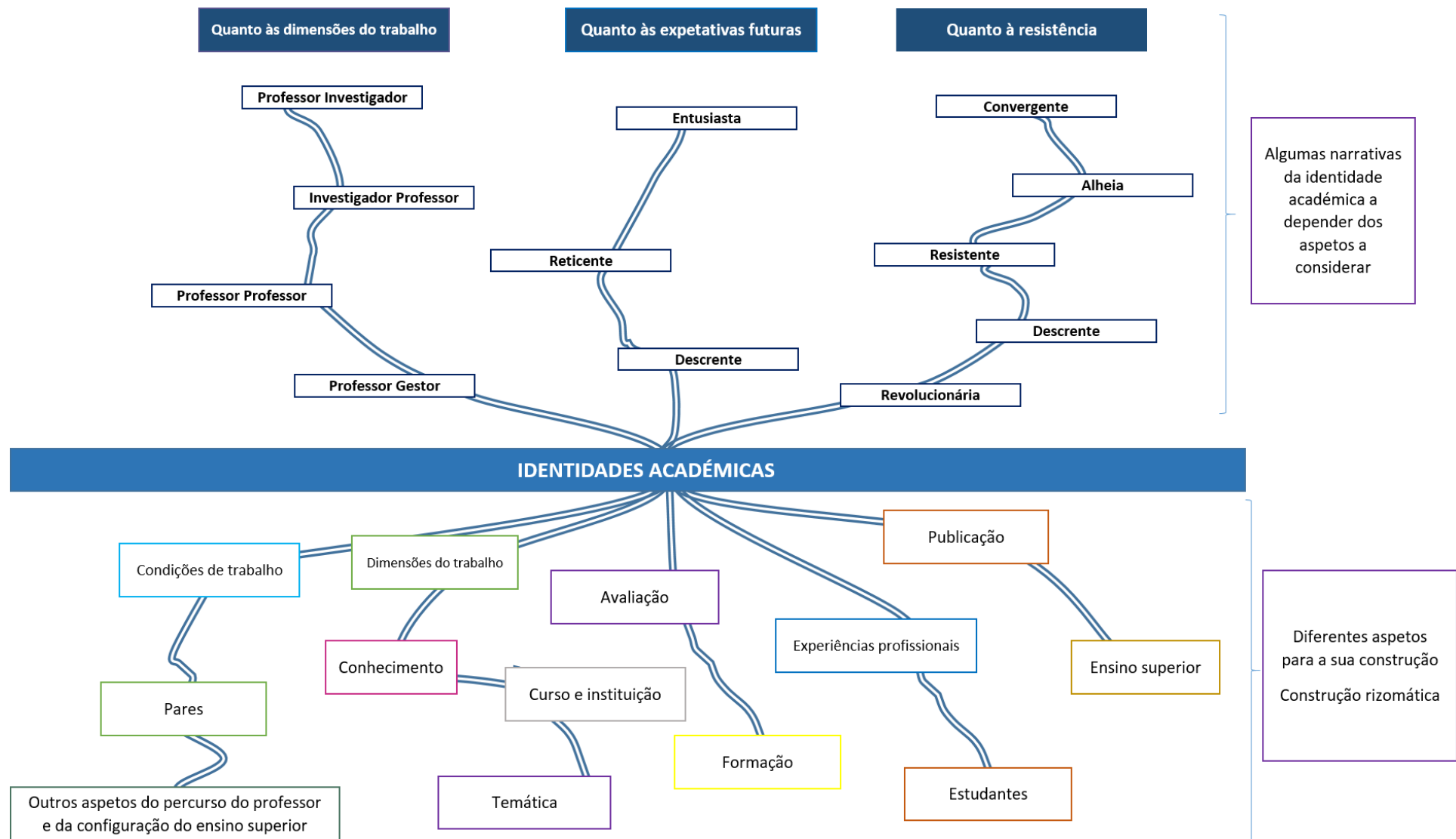


Figura 4: Narrativas de identidades académicas identificadas no estudo

Considerações do capítulo: por uma identidade coesa

Em um tempo líquido, não só no ensino superior, mas na sociedade em geral, concluímos que os professores procuram relações sólidas e articuladas para que o trabalho seja coeso entre as suas dimensões e coerente com um compromisso social da universidade como espaço de produção de conhecimento e de formação e extensão à comunidade, trabalhando de forma articulada, vendo a universidade dentro de um contexto maior e não como instituição encerrada em si própria. Contudo, se, por um lado, é fundamental tornar o trabalho mais sólido, por outro afirma-se urgente diluir as fronteiras do ensino superior para um trabalho de redes, entre pares e com a comunidade.

Quanto aos efeitos das políticas neoliberais na universidade, quadro teórico desta tese e contexto que emoldura o trabalho dos professores universitários, hoje em dia, podemos concluir que o excesso de atividades, tarefas e funções que são exigidas aos professores promove uma fragmentação do trabalho. A identidade do professor é composta por diferentes elementos. Em um contexto mais livre, esses elementos interagem livremente, dando o próprio professor o contorno que deseja, valorizando mais alguns aspetos que outros, a depender da sua trajetória e do seu interesse. Por exemplo, pode-se dedicar mais à investigação, ao reconhecê-la como maior potencial do seu trabalho e articulá-la com o ensino e com a transferência do conhecimento.

Quando há um excesso de atividades a serem cumpridas e funções a serem desenvolvidas, os professores precisam necessariamente de reorganizar o seu trabalho. A intensificação do trabalho traz mais atividades em um mesmo espaço e tempo, o que obriga as diferentes dimensões a se compactarem. Para adaptarem mais elementos em um mesmo espaço, poderia haver uma compactação em harmonia. Isto não acontece, contudo, pelo facto de que essas novas atividades não são iguais em termos de carga de trabalho, de exigência e de valorização. Com ênfase em determinados aspetos, mais que em outros, não há uma acomodação articulada. Evidencia-se, assim, uma desarticulação das atividades entre si. Se a identidade docente é composta por diversos aspetos que se combinam, se adaptam e se interferem, com o excesso de atividades obrigatórias que trazem novos elementos para o dia-a-dia da profissão, às vezes pode-se comprimir algumas dimensões mais do que o desejado. A respeito dos professores do ensino secundário, mas com pertinência para este estudo, Correia e Matos (2001) alertam para uma erosão profissional resultante de excessivo número de tarefas que os professores precisam cumprir, assemelhando a profissão a uma soma de afazeres que provoca um cansaço crónico e uma sensação de permanente atraso (*idem*).

Compreendemos, com esta investigação, que as identidades académicas estão sofrendo um processo de fragmentação, marcado por uma instabilidade do contexto, de regras e interesses, de exigências e princípios. As identidades académicas podem ser descritas como diversificadas, fragmentadas e indefinidas neste momento de mudanças. Observa-se a necessidade de reconfiguração da identidade e a importância do outro e do coletivo para essa mudança.

Em resumo, destacamos alguns aspetos positivos da docência universitária voltados para a investigação, para a autonomia, para a produção e transferência do conhecimento, para a formação. Os participantes apontam a flexibilidade e a amplitude do trabalho como fundamentais na motivação para a escolha dessa profissão. Contudo, em um contexto marcado por mais avaliações e condicionamentos vinculados a uma lógica empresarialista, há alguns aspetos negativos que emergem das narrativas. Nosso estudo vai ao encontro de outros quanto à identificação da intensificação do trabalho, da falta de tempo, do excessivo volume de trabalho, do desequilíbrio entre a vida profissional e a vida pessoal, como o cansaço crónico, a falta de férias e/ou *burn out* (cf. Boyd & Smith, 2014; Guzmán-Valenzuela & Barnett, 2013b).

Refletimos, assim, que apesar das possibilidades e oportunidades que a docência universitária tem de produção, formação e transferência de conhecimento, há algumas antíteses e alguns paradoxos instaurados atualmente na profissão. Apontamos: a) uma *autonomia controlada*, em que a autonomia dos professores é fortemente avaliada e controlada por essa avaliação, que determina o que é que deve ser feito e valorizado pelo professor; b) uma *flexibilidade condicionada*, visto que, apesar de toda a flexibilidade de horário e de trabalho apontada como desejada e positiva, há um volume de trabalho extenso a ser cumprido, em prazos curtos; além de c) um trabalho *coletivo isolado* (Santos, 2013) em Portugal; e d) um trabalho *docente administrativo* (*idem*) nos dois contextos, marcados por tarefas de carácter burocrático e administrativo.

Assim, a identidade desejada e a identidade possível dos professores podem ser discrepantes. Essa distância entre o que é necessário e possível fazer e o que o professor idealiza para a sua profissão promove um sentimento de desrealização e desvalor (Lopes & Ribeiro, 1996). Em Santos (2013), acrescentamos à distância entre o que se quer fazer e o que se faz mais uma dicotomia: o que se deve fazer e o que se consegue fazer. Desse modo, é possível perceber que a identidade do professor se encontra em desequilíbrio entre o que se quer ser e o que se deve fazer e o que é possível fazer, em um cenário de transformações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo, que encerra esta tese, tem como objetivo sintetizar o estudo desenvolvido e apresentar algumas conclusões e provocações para estudos futuros. Também se encontra no capítulo uma reflexão sobre os limites da investigação.

O processo de investigação, antes de dar respostas, promove mais perguntas, porque compreende, descreve, denuncia, anuncia, problematiza, expõe, clarifica. Todavia, traz mais desafios, inúmeras perguntas para responder e pistas para novos caminhos para o conhecimento.

não tenho uma resposta pronta e eu não faço pesquisa para dar resposta para ninguém. (...) Eu não estou fazendo pesquisa para isso. Agora, sem dúvida nenhuma, a pesquisa tem a ver com uma possibilidade de problematização e de diálogo para produção coletiva nos diferentes espaços. Eu não vou dar resposta pronta, mas eu vou trazer questão, eu vou apresentar reflexões sobre isso, incitar que isto seja discutido. (Emília, BR)

Nunca foi interesse deste estudo prescrever uma identidade académica na qual os professores deveriam se moldar, mas sim identificar alguns aspetos que contribuem para construir essa identidade, reconstruída quotidianamente pelas atividades da profissão e as suas dimensões relacionais. Considerámos o próprio processo de entrevista como espaço de reflexão para o participante pensar o que não tinha pensado antes e como possibilidade de discutir a profissão.

É interessante fazer essas coisas! Ocupar esse lugar, porque eu sempre ocupo esse lugar que tu estás ocupando! Enfim, eu sou pesquisador e essas coisas... (Guilherme, BR)

Com o objetivo de compreender a reconstrução da identidade académica num contexto de transformações do ensino superior para, também, promover uma reflexão sobre a docência universitária atualmente, mapear as dimensões do trabalho do professor da universidade, para identificar os espaços e lugares ocupados pelo ensino, pela investigação, pela transferência de conhecimento e pela gestão académica no dia a dia do professor, recorremos a uma abordagem narrativa. Estabelecendo um estudo multicase, recorremos a entrevistas semiestruturadas de tipo biográfico para a construção de 23 narrativas: 13 de professores de Pedagogia de uma universidade pública brasileira e 10 de professores das Ciências da Educação de uma universidade pública portuguesa.

Para este estudo, desenvolvemos dois capítulos teóricos voltados para a discussão da construção da identidade e dos seus aspetos, e para as transformações do ensino superior que interferem no trabalho do professor e, consequentemente, na (re)construção da sua identidade profissional.

Discutimos, no primeiro capítulo, a conceção de identidade que serviu de base para o nosso estudo, realçando a construção social da realidade e da identidade e o entendimento de que a identidade profissional é parte da identidade pessoal do professor e reúne em si diferentes

aspectos, influenciando e sendo influenciada por eles. O capítulo 1 discorre sobre os processos de socialização para a integração do indivíduo na sociedade, destacando a socialização primária como primeira forma de o indivíduo internalizar o mundo e identificar papéis sociais desenvolvidos por diferentes atores. A socialização secundária envolve a aquisição de saberes específicos voltados para o campo profissional. Diferentes aspectos contribuem para a socialização do sujeito, baseados na interação com o outro. Assim, a alteridade é de importância fundamental para a construção da identidade, que sempre se constrói (e reconstrói) em relação com os outros. Para a discussão das identidades académicas atualmente, este capítulo é essencial para a produção da interpretação do estudo por permitir refletir sobre o processo social de construção de uma realidade que não é dada como definitiva, mas feita na interação. Refletir sobre a oportunidade de uma construção constante permite reconhecer a possibilidade de ação social dos indivíduos, que, além de serem influenciados pelo contexto e internalizarem um mundo, podem contribuir para a sua transformação.

O capítulo 1 também discorre sobre a relação entre diferentes crises. A crise da modernidade, a crise económica, as crises dos vínculos sociais, a crise da subjetividade e da normalidade estão relacionadas com a crise das identidades. A discussão teórica, contudo, alerta para as possibilidades que as crises trazem ao poderem ser possibilidade de reflexão e de mudança. A importância do outro, descrita ao longo do primeiro capítulo desta tese, é fundamental para compreender os processos de socialização e de integração na profissão a partir da ajuda do outro com o qual o professor se relaciona. Pode haver, dessa forma, um sentimento de pertença ao grupo e o desenvolvimento de uma identidade coletiva que interfere na identidade individual de cada professor.

O capítulo permite a discussão sobre os diferentes aspectos que contribuem para a construção da identidade, como a formação inicial, o contexto de trabalho, as interações que acontecem no dia a dia, a instituição, a área científica, entre outros fatores.

O capítulo 2 focou as transformações do ensino superior e os seus efeitos no trabalho académico. A configuração atual do ensino superior é marcada pela aproximação entre universidades e mercado, sob a influência do neoliberalismo. Dessa forma, características de mercado são encontradas no meio académico, como a competição por financiamento, a valorização de habilidades para vender um produto educacional e atrair estudantes que podem passar a ser vistos como consumidores. Esta lógica exige da universidade uma formação mais flexível. Por um lado, para o mercado de trabalho deve formar profissionais com habilidades flexíveis para aprender a aprender. Por outro lado, para os estudantes deve se preocupar em garantir a sua empregabilidade.

As transformações económicas, sociais e políticas e do ensino superior promovem uma nova relação com o conhecimento. O segundo capítulo procurou afirmar a mudança do modo de produção do conhecimento e as suas consequências para o trabalho do professor, de acordo com a literatura publicada sobre o assunto. Esta discussão afirmou-se essencial para a discussão dos resultados do estudo. Quanto ao trabalho do professor, esclarece-se que são esperados maiores envolvimento dos professores com projetos de investigação e com investigadores de outras áreas científicas, assim como a internacionalização das universidades. Acrescenta-se às mudanças uma maior prestação de contas e a avaliação do trabalho dos professores.

O segundo capítulo também explora a tendência à europeização e homogeneização das universidades, no âmbito europeu, assim como o cenário de transformação do ensino superior de elites para um sistema de massas, no contexto da América Latina, e os desafios que estes cenários trazem para o dia a dia do professor. Entre os efeitos, podemos ver a autonomia da profissão ser substituída pela prestação de contas e pela avaliação realizada por instituições externas. Assim, é preciso que o professor torne o seu trabalho visível e responda aos critérios de avaliação impostos. Discutimos, neste capítulo, a intensificação do trabalho docente que pode originar uma sensação de cansaço crónico e de atraso na realização do trabalho, e que diminui a possibilidade de trabalho coletivo, prejudicando a relação entre pares e a relação educativa. As transformações do ensino superior trazem desafios pedagógicos para melhorar o processo de ensino e aprendizagem e desafios para um trabalho articulado entre investigação e docência.

Contudo, além de discorrer sobre consequências que trazem desafios para a profissão, o capítulo aborda diferentes perspetivas sobre as mudanças, alertando para a possibilidade de ação, resistência e autorregulação na profissão. A universidade pode, ainda, ser vista como espaço para uma formação crítica. Essas diferentes narrativas sobre o mesmo contexto de ensino superior destacam a ideia de que as trajetórias de cada professor filtram a sua experiência e a relação com as transformações.

A história do ensino superior de cada país e a sua configuração atual são apresentadas no capítulo 3 da tese. Além dos sistemas, o capítulo deteve-se também em uma breve contextualização da área científica e do trabalho do professor das instituições em estudo.

Revisitar a história do ensino superior brasileiro e português permite-nos entender que a universidade nunca foi ausente de influências políticas e sempre respondeu ao contexto económico, político e social do país. O ensino superior brasileiro começa no período colonial e com carácter religioso. A formação da elite era feita em universidades europeias. Tendo a família real portuguesa se instalado no Brasil, era preciso investir no ensino superior para a criação de uma infraestrutura para a presença da corte e para a defesa militar. Após a independência e

instauração da república, o ensino superior sofreu mudanças, no sentido de criar um pensamento educacional para uma mentalidade nacional e adaptado às necessidades brasileiras. Durante o regime de ditadura militar, sob um regime repressivo, a resposta à pressão por mais vagas e maior acesso foi dada através da multiplicação da iniciativa privada. No período de redemocratização, observa-se a massificação do ensino superior e um estreitamento da relação entre universidade e mercado. No contexto atual, observa-se a expansão e interiorização do ensino superior para aumentar o acesso e a permanência dos estudantes. O ensino superior é marcado pelo fortalecimento de ações de avaliação do trabalho do professor e pela valorização da investigação. A iniciativa privada no contexto brasileiro é maior em termos de oferta e absorve mais estudantes que as instituições públicas.

A universidade brasileira em estudo é pública e os seus professores trabalham a tempo inteiro e podem optar por um regime de dedicação exclusiva; prevê ensino, investigação, transferência do conhecimento e gestão académica como atividades da docência universitária. Os critérios do processo seletivo para entrada na profissão evidenciam a valorização da produção científica, além de atividades de ensino. É preciso um credenciamento interno para o trabalho na pós-graduação. Uma breve história do curso de Pedagogia nos permite entender que houve diferentes debates sobre o campo profissional do pedagogo e para a valorização do curso. Sendo a área científica responsável pela formação pedagógica de professores de outras áreas de ensino, os professores de Pedagogia encontram o desafio da valorização das componentes pedagógicas nessa formação.

A história do ensino superior português remonta à influência dos jesuítas e a criação dos estudos gerais, com mudanças exclusivas no eixo Coimbra – Lisboa. A influência de Coimbra era central na formação das elites para manutenção da monarquia. Com a reforma Passos Manuel, há a criação de instituições no Porto e em Lisboa e a defesa do desenvolvimento intelectual como possibilidade de progresso social. Com a instauração da República, há a valorização da escola e a criação de novas instituições. Sob a ditadura do Estado Novo, em um contexto repressor de cariz católico, rural e tradicional, a educação servia à reprodução do aparelho do estado. Com a modernização e industrialização do país, a educação era vista como possibilidade para maior crescimento da economia. Com o fim da ditadura, houve espaço para luta pelo alargamento da oferta e do acesso ao ensino superior. No período pós-revolução a educação era vista como promotora da emancipação económica e social, desejando-se uma formação crítica. Aumenta-se a oferta de instituições privadas e é instituído o ensino politécnico junto com as universidades. A diversificação do ensino pretendia a formação de técnicos qualificados para o mercado de trabalho. O contexto atual é marcado pela participação de

Portugal no Espaço Europeu de Ensino Superior, com maior ênfase na mobilidade, comparabilidade e internacionalização desse nível de ensino.

A universidade portuguesa estudada é pública e marcada pelas transformações do Processo de Bolonha. O processo seletivo para os professores evidencia a importância do mérito científico em primeiro plano, seguido pelo mérito pedagógico e por atividades de gestão e de transferência de conhecimento científico, as quatro dimensões do trabalho do professor. As Ciências da Educação afirmam-se como campo científico com uma dimensão multirreferencial. A mudança de público da licenciatura em Ciências da Educação em Portugal implicou mudanças nos respetivos cursos, na procura de uma definição do campo de trabalho específico das Ciências da Educação. As adaptações decorrentes do processo de Bolonha também alteraram o trabalho do professor. O capítulo 3, portanto, explicitou a configuração atual das universidades em estudo, servindo como base para o debate realizado no capítulo de apresentação e de discussão de resultados.

O capítulo 4 foi dedicado à clarificação da metodologia do estudo. Nele, é possível encontrar detalhado o percurso metodológico do estudo, a apresentação dos procedimentos realizados e dos pressupostos metodológicos que os justificam. Realçamos, ao longo do capítulo, a importância de ouvir os professores através de um trabalho empírico que valoriza a subjetividade. Apresentamos os fundamentos e os procedimentos para a abordagem narrativa adotada. Clarificamos a dinâmica da investigação, a sua problemática e os seus objetivos. Apresentamos o estudo multicase e caracterizamos os dois contextos estudados. Esclarecemos os dispositivos de recolha de informações, como a análise de documentos e as entrevistas de tipo biográfico. O capítulo 4 apresenta uma reflexão sobre os procedimentos adotados no estudo para a investigação biográfica, além de esclarecer também os procedimentos para análise e interpretação dos resultados.

Antecedendo o capítulo de análise transversal das entrevistas, o capítulo 5 apresenta os relatos dos 23 professores participantes do estudo. Esclarecemos que cada relato é único e diferente dos demais em consonância com a narrativa de cada participante. Este capítulo traz para a tese a diversidade de percursos de cada sujeito até a docência universitária. Diferentes origens, trajetórias, experiências e objetivos levaram os 23 participantes do estudo a trabalhar na universidade. Os diferentes relatos colaboram com a interpretação da influência de diferentes aspetos na construção da identidade. Diferentes relações foram estabelecidas e levadas à universidade pelos professores por relação com as suas experiências de vida.

O capítulo 6 discute essas diferenças e as semelhanças encontradas através da análise de conteúdo das entrevistas. O capítulo apresenta e discute os resultados divididos entre percursos, relações, dimensões do trabalho e tendências. Na parte dedicada aos percursos,

abordamos a influência da origem, da família e da escolarização, os efeitos dos contextos históricos, a formação inicial, a formação avançada, incluindo o doutoramento, e a entrada na profissão. Compreendendo que a identidade é construída a partir das relações, abordamos a relação entre pares, a relação com a instituição, a relação educativa com os estudantes, e a relação com o conhecimento.

Apresentamos a discussão de resultados referente às dimensões do trabalho acadêmico, como o ensino, a investigação e a sua articulação, a gestão acadêmica, e a transferência do conhecimento. A parte dedicada à discussão sobre as tendências da profissão destaca o trabalho na formação avançada, algumas críticas à universidade, a importância da publicação e a presença da avaliação, as expectativas futuras e a resistência dos professores.

Entre os resultados, destacamos a valorização da escolarização pela família, realçando-se a promessa de ascensão social pela escola, nos dois contextos. Os contextos nos quais os professores foram formados também têm impacto na construção da sua identidade. No caso português, o período vivido sob a ditadura e o período revolucionário e de democratização de Portugal influenciou os professores a identificarem diferentes perspectivas de formação, desenvolverem uma postura política e problematizarem políticas pouco democráticas. No caso brasileiro, os professores destacam histórias de migração social, marcadas por percursos em que as possibilidades de escolha são determinadas, muitas vezes, pela condição social do indivíduo.

Nos dois contextos, a formação inicial dos professores indica um período de, além da aquisição de conhecimentos específicos, formação política, desenvolvimento de outras competências e experiência da profissão como estudante, cujas memórias contribuem para o desenvolvimento de um pensamento pedagógico e para a construção da relação educativa. A experiência da formação avançada é relatada de diferentes formas não em relação aos contextos, mas ao período em que o participante cursou o doutoramento. O doutoramento passa a ser cada vez mais visto como início da carreira e como uma das investigações que o professor realiza. No contexto brasileiro, percebemos que o doutoramento passa a ser formação estratégica para o ingresso na docência universitária e anteriormente era visto como atividade natural da docência universitária.

O relato sobre a entrada na docência é diferente nos dois contextos, sendo detalhada com sofrimento pelos professores que ingressaram há menos tempo na profissão no caso brasileiro. A possibilidade de investigação é a principal motivação para a procura da docência universitária e é possível ver, nos dois países, a importância que alguns professores tiveram para o incentivo à candidatura à vaga. Também, nos dois casos é possível identificar a

importância do papel de outros professores para a socialização na profissão e a integração na instituição e no grupo.

Quanto à identificação com a instituição, no caso brasileiro há uma valorização do curso dentro da universidade, pela sua avaliação, e também

de pequenos grupos de investigação e de estudo que possibilitam uma identificação com outros professores e com estudantes, dentro de uma área de investigação. No caso português, a valorização da instituição se dá pela relação educativa e pela relação próxima entre pares, ainda que seja reconhecida a diminuição do trabalho entre pares em razão da intensificação do trabalho docente.

Podemos destacar alguns aspetos em relação ao campo científico da Pedagogia e das Ciências da Educação que contextualizam os dois casos estudados. A preocupação com a relação educativa e com a relação entre pares afirma-se como fundamental e pensamos que esse facto se relaciona com a área científica. A preocupação identificada com uma transferência do conhecimento que não seja apenas uma «prestação de serviços» também pode estar relacionada com a rejeição da ideia de educação como mercadoria por parte dos professores a que também associamos a pertença a esta área científica.

Em relação às dimensões do trabalho, os professores priorizam a articulação entre ensino e investigação. Denunciam um excesso de atividades burocráticas advindas de funções vinculadas à gestão académica e reclamam uma maior participação em projetos de transferência de conhecimento, nos dois casos em estudo. O estudo identifica algumas narrativas, no sentido de perspetivas, dos professores quanto a essas dimensões. A narrativa do Professor investigador, que representa a articulação desejada pelos participantes, com um equilíbrio entre as duas dimensões por eles mais valorizadas, a docência e a investigação; a narrativa do Investigador professor, que coloca a investigação como atividade principal; a narrativa do Professor professor, que concentra os seus interesses no processo de ensino e de aprendizagem e nos estudantes; e a narrativa do Professor gestor, cujo tempo tende a ser consumido pelas tarefas vinculadas ao cargo administrativo.

Quanto à identidade docente, é possível encontrar, nos dois casos, o desejo de maior articulação entre as diferentes dimensões do trabalho. Isto é, a menor fragmentação das atividades para um trabalho mais coeso e com mais sentido. Quanto à resistência às transformações que chegam ao ensino superior, o estudo realça uma narrativa entusiasta, dos professores acreditam que as mudanças trazem oportunidades: uma narrativa convergente com as transformações, se envolvendo nas atividades propostas e procurando responder às exigências do sistema; e uma narrativa alheia, que tem uma perspetiva equilibrada entre os aspetos positivos e os aspetos negativos que as transformações trazem.

Também é possível destacar narrativas das expectativas em relação ao futuro: uma narrativa reticente, em que o professor apresenta receio das condições de trabalho no futuro; uma narrativa resistente pela ausência, em que o professor se manifesta insatisfeito com o sistema e não cumpre as suas exigências; e uma narrativa revolucionária, que indica rejeição à configuração atual do sistema e pode tentar mobilizar o início de uma reorganização do trabalho.

Uma análise do agendamento das entrevistas permite identificar alguns aspetos da docência universitária, como um número intenso de atividades e de tarefas a cumprir, dada a dificuldade em marcar um encontro em que o professor tivesse no mínimo uma hora à disposição e com disponibilidade para a entrevista.

Além da interpretação e discussão dos resultados, uma análise do *feedback* dos professores quanto à leitura da transcrição da entrevista também é útil para o estudo, na medida em que nos alerta para alguns problemas que existem na universidade, mas que os professores julgaram que não seria conveniente abordar em um trabalho académico. A preservação da vontade expressa dos participantes, por uma questão ética, por um lado, implica a não discussão de assuntos que foram considerados importantes no momento da entrevista, por outro. Destacamos, por isso, a ideia de que ainda há assuntos *tabu* para a academia no que concerne ao seu próprio funcionamento e às suas dinâmicas. Há que se refletir sobre a criação e ocupação de espaços para novas (ou até mesmo antigas) questões da universidade que são silenciadas. É importante um olhar sincero sobre si própria, por parte de uma instituição que investiga incessantemente outros cenários e outros atores, propondo, muitas vezes, novas relações, novas histórias e novos fins para os outros, mas sem alterar a sua própria dinâmica.

Nem posso falar muita coisa não, esse negócio depois você tem que ver como vai colocar, não sei como essas coisas ficam... (...) Enfim, tem muita coisa... Os bastidores da academia que são... Os latifúndios são complicados! (Guilherme, BR)

Pode desligar o gravador? Não posso falar. (Joana, BR)

Pelos relatos dos professores, a universidade está marcada por “vulnerabilidades imensas que, por sua vez, não se denunciam porque a agenda da investigação não o permite. Ou então, se o permite, é de forma excessivamente periférica” (Carlos, PT). Não só a seleção de temáticas para a investigação pode ser influenciada pelas agências que controlam os financiamentos no ensino superior, como o que se pode dizer está confinado a uma aceitação pública, a fim de uma preservação do trabalho do professor. Desse modo, entendemos alguns limites das investigações realizadas na universidade sobre si própria. É preciso discutir o espaço para a discussão sobre o que funciona menos bem na universidade.

É importante romper o silêncio e questionar o trabalho que se faz hoje, para que haja sentido, para que um coletivo possa discutir o que se quer para a profissão de hoje e do futuro.

Quando as dissonâncias entre os valores institucionais e os valores pessoais dos professores são silenciadas, questões que afetam a profissão docente podem ser naturalizadas e aceites (Vieira et al., 2014), sendo necessário conhecer, questionar, interrogar, modificar e criar espaço para a transformação. Interessa romper o silêncio e duvidar da história única. Conhecer a história dos professores permitiria aos estudantes, por exemplo, entenderem a dinâmica de trabalho, as bases de uma postura profissional e a formação de um compromisso. Ouvir a história de outro professor também permite um respeito sobre as áreas em que atuou e o modo de trabalho, multiplicando olhares sensíveis sobre a docência universitária.

A universidade deveria ser entendida como espaço privilegiado de questionamentos “onde pensar é um processo partilhado... uma instituição em que a natureza incompleta e interminável da relação pedagógica nos pode recordar que ‘pensar em conjunto’ é um processo dissensual” (Readings, 2003: 201). Todavia, as narrativas dos professores nos mostram que muitos questionamentos são evitados e silenciados, dentro do ensino superior. As temáticas e os modos de investigação não surgem, exclusivamente, de uma autonomia livre do professor, mas de uma autonomia controlada em que o investigável é definido em outras instâncias. Por um lado, padrões para a investigação e a busca por respostas a questões sociais podem ajudar a fortalecer, harmonizar e compatibilizar objetivos comuns do ensino superior. Por outro lado, o controlo e algumas orientações do trabalho do professor e do investigador podem ser diretivos a ponto de retirar-lhe autonomia para o seu trabalho.

Identificamos, no estudo, que os professores buscam uma identidade coerente com os objetivos do ensino superior e da educação, procurando uma identidade coesa, em que as atividades contribuam todas para os mesmos propósitos e que possam dar sentido às mesmas intenções. Evidencia-se a necessidade de um trabalho sem atividades paralelas ou desconexas. Se a identidade docente pode estar fragilizada por estar fragmentada, realçamos a importância da realização de investigações e de projetos de intervenção na própria universidade, para se proporem formas de maior articulação entre as dimensões do trabalho docente e modos de trabalho que possam garantir uma participação mais alargada do número de professores em diferentes atividades. Por exemplo, destaca-se a importância de uma governação democrática da universidade, reforçando a necessidade de decisões colegiadas. Preconiza-se, ainda, a existência de um menor número de questões administrativas e burocráticas a serem respondidas pelos professores, no sentido de se trazer para a gestão académica o protagonismo de atividades, de facto, relacionadas com a gestão da universidade e com decisões de nível académico, aumentando o interesse por parte dos docentes e uma menor intensificação do seu trabalho.

Peseta e Loads (2017) destacam dois caminhos para as identidades académicas. O primeiro é o da desagregação do trabalho académico como problema global que leva à

fragmentação e à ansiedade. O segundo caminho é o da busca pela articulação entre ensino e investigação, em um todo coeso e coerente. O primeiro caminho tem permeado narrativas dos professores, como também evidenciamos neste estudo. Cabe a futuros projetos de investigação discutir possibilidades para um trabalho mais articulado e sólido. Destacamos, a partir deste estudo, a necessidade da construção de um espaço de partilha e de debate entre pares, na academia, e a importância de a universidade se investigar, à procura da valorização das práticas positivas e de reconstrução do que foge aos seus princípios e valores.

Precisamos lembrar, de acordo com a concepção de identidade que temos, a partir de uma perspectiva sociológica de Dubar (1997) e do interacionismo simbólico de Mead (1962), que o sujeito participa ativamente do mundo, não apenas sofrendo influências e constrangimentos, mas contribuindo de forma ativa para a sua transformação. Dessa forma, devemos entender os professores como atores sociais com poder para reconstruir a comunidade da qual fazem parte, ainda que sejam, muitas vezes, influenciados por ela. Os atores sociais, em cooperação, podem construir novos mundos e reconstruir os mundos que os cercam (Lopes, 2008). É fácil compreender que as estruturas sociais e as pessoas que as cercam podem oferecer resistência a alguma mudança, mas também podem possibilitar essa nova construção. Assim, uma ação em cooperação dos professores sobre o sistema que lhes é imposto pode provocar uma mudança nesse próprio sistema.

Identificamos, através dos relatos dos professores, uma descrença no próprio poder de ação e uma postura mais passiva quanto a esperar a mobilização para a mudança por parte de outros. Reconhecemos que o poder de ação que os sujeitos têm sobre o mundo social, no qual participam ativamente, pode tornar-se menos visível. Em primeira instância, se fortalecem as estruturas sociais que oferecem resistência (Lopes, 2008). A identidade académica passa a ser reconstruída dentro dos limites e constrangimentos dessa estrutura. É possível identificar que muitos professores não se reconhecem como agentes contra-hegemónicos, correndo o risco de serem instrumentalizados por racionalidades hegemónicas.

Conhecer como alguns mecanismos de controlo funcionam e como estamos posicionados relativamente a eles, nos permite desenvolver estratégias de resistência, ainda que só investigar esses processos não seja suficiente (Rogler, 2008). O desafio envolve combinar o trabalho investigativo com coragem política e coragem para insistir que a medida de projeto intelectual deve ser a curiosidade de uma mente crítica e independente (Amit, 2000). É usar a criatividade para a construção de espaços democráticos de diálogo e de trabalho em conjunto.

Barnett (2018) discute a necessidade de a universidade manter relação com instituições sociais, pessoas, com a economia, a aprendizagem, a cultura, o conhecimento e o mundo natural. Para o autor, essas relações podem ser desenvolvidas, a partir do envolvimento da

universidade com cada um desses elementos. A universidade está implicada nesses aspetos de diferentes formas. O autor propõe, desse modo, uma universidade ecológica considerando os desafios que lhe são impostos. Para o autor, a universidade pode estar cega, pelas ideologias dominantes em que o que importa é o que gera lucro e mercados seguros, além de boas posições nos rankings. A instituição não está em ruínas ou em crise, mas lamentavelmente não consegue cumprir suas responsabilidades e desenvolver todas as suas possibilidades de trabalho, sendo preciso dedicar esforços para aumentar o potencial da universidade para cumprir o seu papel no – e para – o mundo (Barnett, 2018). Em um resumo das transformações do ensino superior e da sua configuração atual, o autor aponta para o estado precário da instituição, a ênfase na performance, a infantilização dos adultos, a importância dada para os rankings, a procura por financiamento, a tensão entre ensino e investigação em vez da sua articulação, num cenário de capitalismo académico e da cultura da performatividade. Concordamos que, dado esse cenário, o pessimismo é justificado. Contudo, não é a melhor resposta da universidade. É preciso haver um redirecionamento de um caminho que está indo no sentido global, económico, administrativo e marquetizado (Barnett, 2018) para criar uma nova rota. A universidade ecológica proposta pelo autor procura trazer conceitos imaginativos para construir uma nova ideia, abrindo horizontes para a universidade, se comprometendo intencionalmente com todos os aspetos, trabalhando de forma ética para promover o bem-estar de todos os seus componentes.

Para Barnett (2018), o realismo não é suficiente. O autor defende que é preciso ser idealista e imaginativo para trazer soluções criativas para a universidade. Ainda que afirme que a universidade ecológica é utópica e possa não ser completamente realizada, o autor reforça que é importante para discutir as possibilidades da universidade para o mundo, sendo uma utopia praticável. Estrela (1999) discute o fim da pedagogia tradicional que abarcava uma comunidade de solidões, do professor e do estudante, e que era redutível a um discurso lógico-didático e de reprodução e transmissão de conteúdos específicos. Essa pedagogia, baseada na verificação do erro e na disciplina e na norma decididas pelo sistema, era desvinculada do mundo exterior e desajustada à sociedade. A produção de conhecimento científico em Educação possibilitou o romper desse sistema para privilegiar a experiência do estudante, a sua autonomia, valorizando a participação dos sujeitos. Sobre os constrangimentos e os estrangulamentos que as Ciências da Educação sofreram ao longo do tempo, o autor, em 1999, fazia a proposta de realçar a possibilidade de influência e de construção de recursos dentro da universidade para afirmar a mudança, destacando que para cumprir o “desiderato” seria preciso vontade, traduzindo essa palavra em coragem. No nosso estudo, também deixamos a reflexão para a vontade, para a coragem, para o diálogo e para a criatividade.

Um projeto de investigação exige constantes decisões por parte dos investigadores. O objeto de estudo, pela sua complexidade, não permite que algumas questões se mantenham inalteradas do início ao fim. Dentro de uma conceção de investigação dinâmica, que se altera, que busca melhorar, que se adapta ao longo do processo investigativo, pelas limitações impostas ou por mostrar outros caminhos possíveis, é preciso estar aberto para responder a novas perguntas e criar novas questões constantemente. Assim, ao contrário de ser algo fixo, o projeto de doutoramento desenvolvido nesta tese sofreu diversas alterações.

Cada escolha para a construção desta tese implicou alguma renúncia. Contudo, por um intenso e constante debate metodológico e ético, espera-se que as decisões tomadas tenham possibilitado o desenvolvimento de um estudo de qualidade. Foram consideradas muitas questões, ao longo dos quatro anos de estudo, que deram origem às perguntas e discussões presentes neste trabalho. Ainda que o debate tenha sido intenso, há algumas questões que ficam por desenvolver e outras que evidenciam a possibilidade de estudos futuros.

Entre outras questões, destacamos que as entrevistas realizadas neste estudo, que foram divididas em dois encontros, permitiram que o participante pudesse refletir sobre e aprofundar algumas questões que tinha abordado no primeiro encontro. Esse distanciamento temporal permitiu que ele pensasse nas suas experiências e na sua trajetória, trazendo ou aprofundando algumas questões. O segundo encontro também possibilita pensar e explorar alguns tópicos com base no primeiro encontro. Assim, pode ser preparado a partir do primeiro, possibilitando o ajustamento e uma atualização de algumas questões interessantes para o estudo (cf. Caetano, 2014).

O contacto com outros participantes, também, poderia trazer interessantes cruzamentos e discussões. Por exemplo, as narrativas de estudantes poderiam permitir um debate sobre a relação educativa mais aprofundado e também uma discussão sobre a relação entre ensino e investigação e a participação dos estudantes, assim como sobre a relação de orientação. Ficam, assim, espaços para debates futuros.

Confirmamos, através da nossa investigação e da leitura de outros estudos, a pertinência de discutir a profissão docente e, através dela, a universidade. As narrativas dos professores e as narrativas identificadas nos seus discursos nos permitem entender que, ainda, é preciso mais debate na universidade sobre a própria universidade. Os efeitos das investigações deveriam promover ações e espaços para o surgimento de ideias criativas para a universidade. Compreendemos, também, que uma reflexão sobre a docência, a resistência e a mudança da dinâmica de hoje em dia passam pela organização e pelo debate entre os próprios profissionais. Discutir a profissão entre pares se afirma urgente. Vieira et al. (2014) discutem que conhecer a experiência académica deve ser considerado para desenvolver e redefinir estratégias

institucionais. Nóvoa (2014) reflete que pensar o futuro é desenvolver um pensamento que não se limita às fronteiras imediatas, mas que não se perde na ilusão de um futuro mais-que-perfeito. Investigar os próprios modos de trabalho e as experiências dentro da universidade pode permitir a criação de novos tempos e espaços para o desenvolvimento do espírito de grupo e do sentimento de pertença e para desenvolver outros aspetos para a profissão. Compreender a própria realidade permite melhorar as condições de trabalho dos professores e, consequentemente, a vitalidade e a qualidade da universidade. A reflexão coletiva pode trazer perguntas e respostas, desafios e soluções para a profissão. Reconhecemos que é preciso destacar a necessidade de criação do caminho que não é fácil, partindo da experiência dos próprios atores, da partilha de casos distintos e do trabalho entre pares para transcender da denúncia para o anúncio de novas formas, mais coesas, de trabalho e de envolvimento da universidade com a sociedade. É preciso pensar nas mudanças necessárias e nas atitudes possíveis, mas criativas, dentro do presente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abicalil, Carlos Augusto, Cury, Carlos Roberto Jamil, Dourado, Luiz Fernandes, Portela, Romualdo, Luce, Maria Beatriz, Marques, Binho, & Nogueira, Flávia (2014). *O sistema nacional de Educação*. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/sase_mec.pdf
- Alcadipani, Rafael (2011). Academia e a fábrica de sardinhas. *Organizações & Sociedade*, 18(57), 345-348.
- Alcadipani, Rafael, & Bresler, Ricardo (1999, 10 de maio). A McDonaldização do Ensino. *Carta Capital*.
- Altbach, Philip (1995). Prefácio. In Logan Wilson. *The academic man: a study in the sociology of a profession*. New Brunswick: Transaction publishers.
- Althusser, Louis (1980). *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença.
- Alves, José Matias, Melo, Ana Luísa, Trigo, Luísa Ribeiro, & Vieira, Ilídia (2012). Formação de professores no Ensino Superior: Ecos de um modelo de formação pedagógica numa universidade portuguesa. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 17(1), 107 - 122.
- Alves, Nilda (2002). A experiência da diversidade no cotidiano e suas consequências na formação de professoras. In Aldo Victorio Filho & Solange Monteiro. *Cultura e conhecimento de professores* (pp. 13-30). Rio de Janeiro: DP&A.
- Amado, João (2011). Ciências da Educação – Que estatuto epistemológico? *Revista portuguesa de pedagogia*, extra-série, 45-55.
- Amado, João & Freire, Isabel. (2013). Estudo de caso na investigação em educação. In João Amado (Coord.). *Investigação qualitativa em educação* (pp. 121-143). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amaral, Alberto (2005). Bolonha, o Ensino Superior e a competitividade económica. In José Serralheiro (Org.). *O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses* (pp.35-45). Porto: Profedições.
- Amit, Verde (2000). The university as panopticon. Moral claims and attacks on academic freedom. In Marilyn Strathern (Ed.), *Audit Cultures. Anthropological studies in accountability, ethics and the academy* (pp. 215-235). London, New York: Routledge.
- Araújo, José Carlos Souza (2008). Concepções de universidade e de educação superior no Inquérito de 1926 de Fernando de Azevedo. *Revista brasileira de história da Educação*, 17, 73-102.
- Arroteia, Jorge Carvalho (1996). *O Ensino Superior em Portugal*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Azevedo, Fernando de, [et al.] (2010). *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco.
- A3ES (2016). Referenciais para os sistemas internos de garantia da qualidade nas instituições de ensino superior. Disponível em : http://www.a3es.pt/sites/default/files/A3ES_Referenciais_SIGQ_201610.PDF

- A3ES (2017). Regulamento de avaliação e financiamento plurianual de unidade I&D. Disponível em: <https://www.fct.pt/apoios/unidades/avaliacoes/2017/docs/RegulamentoAvaliacaoUID20172018.pdf>
- Ball, Stephen (2012). Show me the money! Neoliberalism at work in Education. *Forum*, 54(1), 23-27.
- Bardin, Laurence (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70: Lisboa.
- Barnett, Ronald (2018). *The Ecological University: A Feasible Utopia*. Oxon, New York: Routledge.
- Barnett, Ronald (2000). *Realizing the university in an age of supercomplexity*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Barreyro, Gladys Beatriz (2008). *Mapa do Ensino Superior Privado*. Brasília: INEP.
- Battini, Okçana, & Vagula, Edilaine (2011). *Concepção e elementos constitutivos da Identidade do trabalho docente do professor universitário*. Congresso Nacional de educação – Educere, I Seminário Internacional de Representações sociais, subjetividade e Educação, X. Retirado em setembro 30, 2012 de educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5927_3033.pdf.
- Bauman, Zygmunt (1999). *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bauman, Zygmunt (2014). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bazzo, Vera Lucia (2006). Algumas reflexões sobre a profissionalidade docente no contexto das políticas da educação superior. In: Filvo Ristoff & Palmira Sevegnani. *Docência na educação superior* (pp. 173- 202). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Becher, Tony, & Towler, Paul (2001). *Academic tribes and territories*. Second Edition, Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Beck, John, & Young, Michael (2008). Investida contra as profissões e reestruturação das identidades acadêmicas e profissionais. *Cadernos de Pesquisa*, 38(135), 587-609.
- Becker, Howard (2008). *Outsiders. Estudos da sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas (2014). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 36ed. Petrópolis: Vozes.
- Berger, Guy (1986). L'évaluation comme interpretation. *Pour*, 107.
- Berger, Guy (1992). A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3/4 , 23-36.
- Bernstein, Basil (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research and critique*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- Bertaux, Daniel (1993). Los relatos de vida en el análisis social. In Jorge Aceves (Coord.). *Historia Oral. Parte II: Los conceptos, los métodos* (pp.163-148). Instituto Mora-UAM.

- Bertaux, Daniel. (2010). *Narrativas de vida: A pesquisa e seus métodos*. Natal: EDUFRRN, São Paulo: Paulus.
- Bertolin, Júlio (2009). Avaliação da educação superior brasileira: relevância, diversidade, equidade e eficácia do sistema em tempos de mercantilização. *Avaliação*, 14(2), 351-383.
- Bianchetti, Lucídio (2010). O processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch. *Educação e Sociedade*, 31(110), 263-285.
- Bleiklie, Ivar, Høstaker, Roar, & Vabø, Agnete (2000). *Policy and Practice in Higher Education. Reforming Norwegian Universities*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bleiklie, Ivar, & Byrkjeflot, Haldor (2002). Changing knowledge regimes: universities in a new research environment. *Higher Education*, 44(1,2), 519-532.
- Blunkett, David (2000). Radical changes will prepare higher education for the 21st century. Press notice of bildungsroman. *Cultural Anthropology*, 1, 23-36.
- Boavida, João, & Amado, João (2008). *Ciências da Educação: epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Boavida, João, & Amado, João (2009). O conceito de educação e os desafios da contemporaneidade. In Ángel del Sujo, João José Boavida & Virgílio Bento (Coords.). *Educação: reconfiguração e limites das suas fronteiras* (11-40). Guarda: Centro de Estudos Ibéricos.
- Bodgan, Robert & Biglen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, Antonio (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, Antonio (2014). Las historias de vida del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734.
- Bonals, Leticia Pons (2010). Autobiografias acadêmicas: trazos de vida y trabajo en la docência e investigacion. In Jesús Salas (Ed.). *Espacios autobiográficos e identidades académicas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: UNACH.
- Bourdieu, Pierre (2004). *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Edições 70.
- Boyd, Peter, & Harris, Kim (2010). Becoming a University Lecturer in Teacher Education: Expert School Teachers Reconstructing their Pedagogy and Identity. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 9-24.
- Boyd, Peter, & Smith, Caroline (2014). The contemporary academic: orientation towards research work and researcher identity of higher education lecturers in the health professions. *Studies in Higher Education*, 41(4), 678-695.
- Boyd, Pete, Smith, Caroline, Lee, Susan, MacDonald, Iain, Bunyan, Paul, Peel, Josephine & Powell-James, Ann (2009) *Becoming a health profession educator in a university: the*

experiences of recently-appointed lecturers in nursing, midwifery and the allied health professions. London: Higher Education Academy Health Sciences and Subject Practice Centre.

Boyer, Ernest (1990). *Scholarship reconsidered priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Brandão, Carlos da Fonseca (2007). *LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.934/96), comentada e interpretada, artigo por artigo*. São Paulo: Editora Avercamp.

Brannen, Julia, & Nilsen, Ann (2011). Comparative biographies in case-based cross-national research: Methodological considerations. *Sociology*, 45, 603-618.

Brasil (1920). Decreto n. 14343 de 1920. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>

Brasil (1931). Decreto n. 19850 de 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>.

Brasil (1931). Decreto n. 19851 de 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>.

Brasil (1931). Decreto n. 19852 de 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>

Brasil (1934). Constituição Federal de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm.

Brasil (1934). Decreto n. 6823 de 1934. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24637-10-julho-1934-505781-publicacaooriginal-1-pe.html>

Brasil (1937). Decreto-Lei n. 452 de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L0452.htm

Brasil (1937). Lei n. 452 de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L0452.htm

Brasil (1968). Lei n.5.540 de 1968. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm

Brasil (1988). Constituição Federal de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

- Brasil (1996). Lei n. 9394 de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm
- Brasil (2003). Lei n. 4.151 de 2003. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/91491/lei-4151-03>
- Brasil (2014). Lei n. 13.005 de 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm
- Brasil (2016). PEC 241 de 2016. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=C6EDA7E120B5AE1B2AC56FD97F65E53A.proposicoesWebExterno2?codteor=1468431&filename=PEC+241/2016
- Brew, Angela (2010). Imperatives and challenges in integrating teaching and research. *Higher Education Research & Development*, 29(2), 139-150.
- Brew, Angela (2013). Teaching and research: new relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research and Development*, 22(1), 3-18.
- Brew, Angela, & Boud, David (1995). Teaching and research – establishing the vital link with learning. *Higher Education*, 29(3), 37-55.
- Bridges, David (2000). Back to the future: the higher education curriculum in the 21st century. *Cambridge Journal of Education*, 30(10), 37-55.
- Brzezinski, Iria (1996). *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas: Papirus.
- Caetano, Ana (2014). Personal reflexivity and biography: methodological challenges and strategies. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(2), 226-242.
- Campenhoudt, Luc Van (2001). *Introdução à análise dos fenômenos sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Candau, Joël (2010). *Pour un mouvement Slow Science*. Disponível em: <http://slowscience.fr>.
- CAPES (2004). Portaria n. 068 de 2004. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_CAPES_068_2004.pdf
- CAPES (2017). Regulamento da Avaliação Quadrienal. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/27032017-Portaria-59-21-03-2017-Regulamento-da-Avaliacao-Quadrienal.pdf>
- CAPES (2017). Relatório da Avaliação Quadrienal 2017. Disponível em: http://capes.gov.br/images/documentos/Relatorios_quadrienal_2017/20122017-Educacao_relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017_final.pdf
- Carneiro, Leão (1923). *Os deveres das novas gerações brasileiras*. Rio de Janeiro: Sociedade Editora de Propaganda dos países americanos.
- Castel, Robert (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris: Fayard.

- Castro, Armando (1982). A política económica do Marquês de Pombal e a sociedade portuguesa do século XVIII. *Revista de História das Ideias*, 4, 41-49.
- Cavaco, Maria Helena (1995). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In António Nóvoa (org.) (1995). *Profissão Professor* (pp.13-34). Porto: Porto Editora.
- Certeau, Michel de (2004). *A arte de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- Charlot, Bernard (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31).
- Chauí, Marilena (2003). *Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social. Seminário: Universidade: Por que e como reformar?* Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/palestra1.pdf>. Acesso em 15 de novembro de 2015.
- Churchman, Deborah (2006). Institutional Commitments, individual compromises: identity-related and responses to compromise in na Australian University. *Journal of Higher Education Policy and management*, 28(1), 3-15.
- Cid, José Salter & Abreu, Manuel Viegas (1993). *Contributos para um programa de desenvolvimento do sistema educativo de 1994 a 1999*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Clandinin, Jean, & Connelly, Michael (1990). Narrative, experience and the study of of curriculum. *Cambridge Journal of Education*, 20(30).
- Clandinin, Jean & Connelly, Michael. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clark, Burton (1983). *The Higher Education System: academic organization in cross-national perspective*. California: University of California Press.
- Clegg, Sue (2005). Theorising the Mundane: the significance of agency. *International Studies in Sociology of Education*, 15(2), 149-163.
- Clegg, Sue (2008). Academic identities under threat? *British Eudcational Research Journal*, 34(3), 329-45.
- CNE/CP (2006). Resolução n. 1 de 15 de maio de 2006. de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf
- Commaile, Jacques (1997). *Les nouveaux enjeux de la question sociale*. Paris: Hachette.
- Comunicado de Berlim (2003). Disponível em: http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_132/Doc_594/Anexos/Berlim_Comunicado.pdf
- Comunicado de Erevean (2015). Disponível em: <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/YerevanCommuniqueFinal.pdf>

- Connell, Raewyn, Fawcett, Barbara, & Meagher, Gabrielle (2009). Neoliberalism, new public management and the human service professions. Introduction to the special issue. *Journal of sociology*, 45(4), 332-338.
- Connelly, Michael. & Clandinin, Jean (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14.
- Cooper, Matthew (2007). Sharing data and results in ethnographic research: why this should not be an ethical imperative. *Journal of empirical research on Human Research Ethics*, 3-19.
- Correia, José Alberto (1993). A licenciatura em Ciências da Educação: uma experiência na corrente contra a corrente. *Boletim da Reitoria da Universidade do Porto*, 3(2), 30-33.
- Correia, José Alberto (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Correia, José Alberto (2001). A construção científica do político em educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, 15, 19-43.
- Correia, José Alberto, & Matos, Manuel (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: ASA Editores.
- Costa, Maria Emília (1989). Desenvolvimento da identidade. In Bártolo Paiva Campos (Coord.) *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, Maria Emília (1997). Desenvolvimento da identidade em contexto escolar. In Bártolo Paiva Campos, *Educação e desenvolvimento pessoal e social* (pp. 143-173). 2ed. Porto: Edições Afrontamento.
- Cowen, Robert (1996). Performativity, post-modernity and the university. *Comparative Education*, v. 32(2), 245-258.
- Cruz, Giseli Barreto (2011). *Curso de pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Cunha, Luiz Antônio (2007). *A universidade temporã: o Ensino Superior da colônia à era Vargas*. São Paulo: Editora UNESP.
- Dale, Roger (2007). Changing Meanings of the “Europe of Knowledge” and “Modernizing the University”, from Bologna to the “new Lisbon”. *European Education*, 39(4), 27-42.
- Dale, Roger, & Robertson, Susan. (2009). *Globalisation and europeanisation in education*. Oxford: Symposium Books.
- Danaher, Patrick, Gale, Trevor, & Erben, Tony (2000). The teacher educator as (re)negotiated professional: critical incidents in steering between state and market. *Australia Journal of Education for teaching*, 26(1), 55-71.
- Day, Christopher (2007). A reforma da escola: Profissionalismo e Identidade dos Professores em transição (pp. 47-64). In Maria Assunção Flores & Isabel Carvalho Viana (Orgs.). *Profissionalismo docente em transição: as identidades em tempos de mudança* (pp.71-82). Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

- Declaração de Bolonha (1999). Disponível em: http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_132/Doc_596/Anexos/Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20Bolonha.pdf
- Declaração de Sorbonne (1998). Disponível em: http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_132/Doc_597/Anexos/Declaracao%20da%20Sorbonne.pdf
- De Fina, Anna (2009). Narratives in interview – The case of accounts. For an interactional approach to narrative genres. *Narrative Inquiry*, 10(2), 233-258.
- DGEEC (2017). Estatísticas da Educação 2015/2016. Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/estatglobal/>
- Delgado, Jaime (2007). Neoliberalismo y capitalismo académico. In Jaime Delgado, Teresa Bonilla, & Aurora Zacauala, *¿Los avances del neoliberalismo?*. Fomento Editorial de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Derrouet, Jean-Louis (1988). La profession d’enseignant comme montage composite. *Education Permanente*, 96, 61-71.
- Doyle, Joanne, & Cuthill, Michael (2015). Does ‘get visible or vanish’ herald the end of ‘public or perish’? *Higher Education Research and Development*, 34(3), 671-674.
- Doring, Allan (2002). Challenges to the academic role of change agent. *Journal of further and higher education*, 26(2), 139-148.
- Dotta, Leanete Thomas (2010). *Percursos identitários de formadores de professores: o papel do contexto institucional, das diferentes áreas do conhecimento e das disciplinas*. Tese de doutoramento. PUC-SP, São Paulo, Brasil.
- Dotta, Leanete Thomas (2011). *Percursos identitários de formadores de professores: o papel do contexto institucional das diferentes áreas do conhecimento e das disciplinas*. Curitiba: Editora CRV.
- Duarte, Adriana Cancellia; Vieira, Livia Fraga (Coords.) (2010). *Dicionário “trabalho, profissão e condição docente”*. Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-apresentacao>.
- Dubar, Claude (1997). *A socialização: Construção de identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, Claude (1998). Trajetórias sociais e formas identitárias: Alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Revista Educação & Sociedade*, 19(62), 13-30.
- Dubar, Claude (2006). *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Enders, Jürgen. File, Jon. Huisman, Jeroen. Westerheidjen, Don (2005). *The European Higher Education and Research Landscape 2020. Scenarios and Strategic Debates*. Enschede: CHEPS.
- Erikson, Erik (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

- Estrela, Albano (1999). *O tempo e o lugar das Ciências da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, Maria Teresa (2008). As ciências da educação, hoje. In Jesus Maria Sousa (Org.). *Educação para o Sucesso: Políticas e actores* (pp.15-35), Actas do IX Congresso da SPCE. Porto: SPCE.
- Fanghanel, Joelle (2007). Local responses to institutional policy: a discursive approach to positioning. *Studies in Higher Education*, 32(2), 187-205.
- Fávero, Maria de Lourdes de Albuquerque (2006). A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. *Educar*. Curitiba, 28, 17-36.
- FCT (2013). Regulamento de Avaliação e Financiamento de Unidades de investigação. Disponível em: https://www.fct.pt/apoios/unidades/avaliacoes/2013/docs/Regulamento_AvaliacaoUnidades2013.pdf
- FCT (2017). Guia de Avaliação das unidades de Investigação e Desenvolvimento 2017-18. Disponível em: https://www.fct.pt/apoios/unidades/avaliacoes/2017/docs/Guia_de_Avaliacao_Aval_2017.pdf
- Fernandes, Florestan (1989). *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez.
- Ferrarotti, Franco (1983). *Histoire et histoires de vie*. Paris: Librairie des Méridiens.
- Ferrarotti, Franco (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In: António Nóva & Matthias Finger (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 17-34). Lisboa: Ministério da Saúde / Centro de Formação e Aperfeiçoamento profissional.
- Ferrarotti, Franco (2007). *Las historias de vida como método*. Convergencia, 14(44), 15-40.
- Ferreira, Manuela (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos: relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, Marcos Felipe (2014). *O curso de pedagogia: perfil de ingresso, inserção profissional e promoção social*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, Brasil.
- Findlow, Sally (2008). Accountability and innovation in higher education: a disabling tension? *Studies in Higher Education*, 33(3), 313-329.
- Flores, Maria Assunção. (1999). (Des)ilusões e Paradoxos: a Entrada na Carreira na Perspetiva dos Professores Neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(2), 171-204.
- Freires, Thiago, & Pereira, Fátima. (2015). Para além dos muros da escola: os estudantes e a periferia [Beyond the walls of school: the students and the periphery] (pp. 113 - 123). In María de Jesús Márquez, Maria Esther Prados, & Daniela Padua (Org.). *Historias de vida en educación. Voces Silenciadas*. Almería: Universidad de Almería.
- Freitas (2007). Breve reflexão. In Maria Assunção Flores & Isabel Carvalho Viana (Orgs.). *Profissionalismo docente em transição: as identidades em tempos de mudança* (pp.65-69). Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Galaz-Fontes, Jesús Francisco, Padilla-González, Laura, Gil-Antón, Manuel (2007). The increasing expectation of relevance for Higher Education and the academic profession:

- some reflections on the case of Mexico (pp.49-62). In Maurice Kogan & Ulrich Teichler (Eds.). *Key challenges to the Academic Profession*. UNESCO: Paris, INCHER: Kassel.
- Gardner (2008). "What's too much and what's too little?": The process of becoming an independent researcher in doctoral education. *The Journal of Higher Education*, 79(3), 326-350.
- Garfield, Eugene (1990). Fast Science vs. Slow Science, or Slow and Steady wins the race. *Essays of an Information Scientist: Science Reviews, Journalism Inventiveness and Other Essays*, 14, 380-381. Reimpresso de *The Scientist*, 4(18), 17 de setembro de 1990.
- Gibbons, Michael (1997). *What kind of university? Research and teaching in the 21st century*. Beanland lecture. Victoria University of Technology.
- Gibbons, Michael, Limoges, Camille; Nowotny, Helga, Schwartzman, Simon, Scott, Peter, & Trow, Martin (1997). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. Londres: Sage publications.
- Giddens, Anthony (1999). *Runaway world. How globalization is reshaping our lives*. New York: Routledge.
- Giddens, Antony (1991). *Modernity and Self-Identity: self and Society in the Late Modern Age*. Blackwell: Oxford.
- Giddens, Antony (1994). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta.
- Goffman, Erving (1993). A apresentação do Eu na vida de todos os dias. Santa Maria da Feira: Relógio D'água editores.
- Golde, Chris (2006). Preparing stewards of the discipline. In Chris Golde & Gerooge Wlaker (Eds.), *Envisioning the future of doctoral education: Preparing stewards of the discipline – Carnegie essays on the doctorate* (pp. 3-20). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Gomes, Alfredo, & Moraes, Karine (2012). Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. *Educação & Sociedade*. Campinas, 33(118), 171-190.
- González, Pablo Cortéz. (2013). Senderos de nadie. Relato interpretativo-autobiográfico sobre el rol investigador. In José Ignacio Rivas Flores & Pablo Cortéz González (Coords.). *Cruce de caminos. El desarrollo de subjetividades y la construcción como investigador/ra a través de los relatos biográficos*. Chiapas: UNACH.
- Goodson, Ivor (1992). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional (pp.63-78). In António Nóvoa (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, Ivor & Sikes, Pat (2001). *Life history research in educational settings. Learning from lives*. New York: Open University Press.
- Goodson, Ivor (2004). *Historias de vida del professorado*. Barcelona: Octaedro.

- Gourlay, Lesley (2011). New lecturers and the myth of 'communities of practice'. *Studies in Continuing Education*, 16(5), 67-77.
- Grinberg, Léon, & Grinberg, Rebeca (1976). *Identidade e mudança*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Gusso, Divonzir, Córdova, Rogério, & Luna, Sérgio (1985). A Pós-Graduação na América Latina: o caso brasileiro. Brasília: UNESCO/CRESALC, MEC/SESU/CAPES.
- Gutierrez, Juliana Diniz. Ely, Stephany. Mota, Maria Renata & Vieira, Suzane da Rocha (2012). O perfil dos alunos do curso de pedagogia da FURG. *XI ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1112/541>
- Guzmán-Valenzuela, Carolina, & Barnett, Ronald (2013a). Academic fragilities in a Marketised age: The case of Chile. *British Journal of Educational Studies*, 61(2), 203-220.
- Guzmán-Valenzuela, Carolina, & Barnett, Ronald (2013b). Marketing time: evolving timescapes in academia. *Studies in Higher Education*, 38(8), 1120-1134.
- Habermas, Jürgen. (1987) *Logique des sciences sociales et autres essais*. Paris: P.U.F.
- Hardre, Patricia, & Cox, Michelle (2009). Evaluating faculty work : expectations and standards of faculty performance in research universities. *Research papers in Education*, 24(4), 383-419).
- Hargreaves, David (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- Hargreaves, David (1999). The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 122-144.
- Harris, Suzy (2005). Rethinking academic identities in neo-liberal times. *Teaching in Higher Education*. 10(4), 421-433.
- Harvey, William (2011). Strategies for conducting elite interviews. *Qualitative research*, 11(4), 431-441.
- Henkel, Mary (2002). Academic identity in transformation? The case of the United Kingdom (pp.137-147). *Higher Education Management and Policy*, 14(3).
- Henkel, Mary (2005). Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher Education*, 49(1,2), 155-176.
- Henkel, Mary (2007). Shifting boundaries and the academic profession (pp.191-204). In Maurice Kogan e Ulrich Teichler (Eds.). *Key challenges to the Academic Profession*. Kassel: International Centre for Higher Education Research Kassel.
- Hernández, Fernando (2011). Las historias de vida em el marco del giro narrativo em la investigación em Ciencias Sociales: los desafios de poner biografias em contexto. In: Fernando Hernández, Juana María Sancho & José Ignacio Rivas (Coords.). *Historias de*

- Vida em Educação: biografias em contexto*. Barcelona: Esbrina – Recerca, Universitat de Barcelona.
- Herzog, Hanna (2005). On home turf: Interview location and its social meaning. *Qualitative Sociology*, 28, 25–47.
- Huberman, Michael (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers college record*, 91(1), 31-57.
- Huberman, Michael (1993). *The lives of teachers*. London: Cassell.
- Hyde, Abbey, Clarke, Marie, & Drennan, Jonathan (2013). The changing role of Academics and the Rise of Managerialism. In Barbara Kehm & Ulrich Teichler (Eds.), *The Academic Profession in Europe: New tasks and New challenges (The Changing Academy - The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective)* (pp. 39-52). Dordrecht: Springer Science + Business Media Dordrecht.
- Hypolito, Álvaro, Vieira, Jarbas, & Pizzi, Laura (2009). Reestruturação curricular e auto-intensificação no trabalho docente. *Currículo sem fronteiras*. 9(2), 100-112.
- INEP (2017). Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>.
- Jacobsson, Katarina, & Åkerström, Malin (2012). Interviewees with an agenda: learning from a 'failed' interview. *Qualitative research*, 13(6), 717-734.
- Jenkins, Alan, Healey, Michael, & Zetter, Roger (2007). *Linking Teaching and Research in disciplines and departments*. York: Higher education Adacemy.
- Johnstone, D. Bruce, Arora, Alka, & Experton, William (1998). *The financing and management of higher education: a status report on worldwide reforms*. Working paper 1929. Washington, DC: World Bank
- Josselson, Ruthellen (2007). The ethical attitude in narrative research. In Jean Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology* (537-566). Thousand Oaks: Sage.
- Kehm, Barbara, & Teichler, Ulrich (2013). Introduction. In Barbara Kehm & Ulrich Tecihler. *The academic profession in europe: new tasks and new challenges*. Dordrecht: Springer.
- Kezar, Adrianna (2003). Transformational elite interviews: principles and problems. *Qualitative inquiry*, 9(3), 395-415.
- Kogan, Maurice, & Teichler, Ulrich (2007). Key challenges to the Academic Profession and its interface with management: some introductory thoughts (pp. 9-15). In Maurice Kogan e Ulrich Teichler (Eds.). *Key challenges to the Academic Profession*. Kassel: International Centre for Higher Education Research Kassel.
- Korhoen, Vesa, & Törmä, Sirpa (2016). Engagement with a teaching career – how a group of Finnish university teachers experience teacher identity and professional growth. *Journal of Further and Higher Education*, 40(1), 65-82.

- Krippendorff, Klaus (2003). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Kuenzer, Acácia, & Moraes, Maria (2005). Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação & Sociedade*, 26(93).
- Kuenzer, Acácia, & Caldas, Andrea (2009). Trabalho docente: comprometimento e desistência. In Fernando Fidalgo, Maria Auxiliadora Oliveira & Nara Fidalgo, *A intensificação do trabalho docente*. São Paulo: Papirus.
- L'Écuyer, René (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Quebec: Presses de l'Université;
- Leibowitz, Brenda, van Schalkwyk, Susan, Ruiters, John, Farmer, Jean, & Adendorff, Hanelie (2012). "It's been a wonderful life": accounts of the interplay between structure and agency by "good" university teachers. *Higher Education*, 63(3), 353-365.
- Leite, Analia (2011). Cuestiones relacionadas con la formación y la investigación en torno a la investigación sobre historias de vida. In: Fernando Hernández, Juana María Sancho & José Ignacio Rivas (Coords.). *Historias de Vida em Educação: biografias em contexto*. Barcelona: Esbrina – Recerca, Universitat de Barcelona.
- Leite, Carlinda, & Ramos, Kátia (2007). Docência universitária: análise de uma experiência de formação na Universidade do Porto. In Cunha, Maria Isabel (org.) *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus.
- Leite, Carlinda, & Ramos, Kátia (2008). De um lugar de exclusão ao reconhecimento de um lugar: questões pedagógico-didáticas na universidade do Porto. In Telma Cordeiro e Márcia Melo (Orgs.), *Formação pedagógica e docência do professor universitário: Um debate em construção* (pp. 243-274). Recife: Ed. Universitária da UFPE.
- Lipiansky, Marc (1998). Les fondements de l'identité. In Jean Claude Ruano-Borbalan, *L'identité. L'individu, le groupe, la société*. Auxerre: Sciences Humaines Éditions.
- Lopes, Amélia (1993). *A identidade docente – contribuindo para a sua compreensão*. Porto: FPCEUP.
- Lopes, Amélia (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação. A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, Amélia (2006). Da formação à profissão – choque de realidade ou realidade chocante? In M. L. Alonso, & Maria do Céu Roldão (Orgs.), *Ser professor do 1º ciclo – construindo a profissão* (pp. 85-92). Braga: Almedina/Instituto de Estudos da Criança.
- Lopes, Amélia (2007). *Construção de identidades e formação de professores*. Relatório de disciplina. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (Provas de agregação – documento policopiado).
- Lopes, Amélia (2008a). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidade teóricas y prácticas. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11(3), 1-25.

- Lopes, Amélia (2008b). Marcos e marcas das políticas de educação na (re)construção da identidade profissional dos professores portugueses: rumo a uma política pedagógica. In Jorge Ávila de Lima & Helder Rocha Pereira (Orgs.). *Políticas públicas e conhecimento profissional: a educação e a enfermagem em reestruturação*. Porto: LivPsic.
- Lopes, Amélia (2011). Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores. In: Fernando Hernández, Juana María Sancho & José Ignacio Rivas (Coords.). *Historias de Vida em Educación: biografías em contexto*. Barcelona: Esbrina – Recerca, Universitat de Barcelona.
- Lopes, Amélia, & Ribeiro, Agostinho (1996). A construção de identidades profissionais docentes: comesas tu ou começo eu? In *Formação, saberes profissionais e situações de trabalho*, 1, 379-393, Lisboa: AIP ELF/AFIRSE.
- Lopes, Amélia, Pereira, Fátima, António, Manuel, Ferreira, Elisabete, Sousa, Cristina, & Rocha, Rosália (2004). Envolvimento na gestão do currículo de formação inicial e identidades profissionais no ensino primário português. *Educação em Debate*, 2(48).
- Lopes, Amélia, Sousa, Cristina, Pereira, Fátima, Tormenta, Rafael, & Rocha, Rosália. (2005). *Uma revolução na formação inicial de professores*. Porto: ProfEdições.
- Lopes, Amélia, Sá, Maria José, Ribeiro, Agostinho & Machado, Gabriela (2006). Formação inicial e identidades profissionais de base de professores do 1º CEB nos últimos trinta anos. *Revista de Educação*, 14(2), 5-32.
- Lopes, Amélia. Vaz, Henrique. Pereira, Fátima. Neves Tiago (2010). Concretização do processo de Bolonha e ajustamentos na docência universitária: dados e reflexões sobre uma experiência. In: Vicerreitoria de Formación e Innovación Educativa, *La docencia en el nuevo escenario del espacio europeo de educación superior* (pp. 227-232), Vigo: Universidade de Vigo.
- Lopes, Amélia, Lima, Ilda, Pereira, Fátima, Dotta, Leanete, Ferreira, Elisabeth & Sousa, Rita (2013). Identidades Formadoras em Enfermagem: Novos académicos em novos ambientes do Ensino Superior. In Vera FARTES, Telmo CARIA & Amélia LOPES, *Saber e formação no trabalho profissional relacional* (pp. 165-186). Salvador: EDUFBA.
- Louzada, Rita de Cássia, Silva Filho, & João Ferreira (2005). Formação do pesquisador e sofrimento mental: um estudo de caso. *Psicologia em Estudo*, 10(3).
- Ludke, Menga & André, Marli. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Luz, Elias (2016). Pesquisa traça perfil dos alunos de Pedagogia. *Jornal da Universidade Federal do Pará*. Ano XXX, n. 130.
- Magalhães, António (2004). *A identidade do Ensino Superior: Política, Conhecimento e Educação numa época de Transição*. Lisboa: FCT/Fundação Calouste Gulbenkian.

- Magalhães, António. (2006). A identidade do Ensino Superior: a Educação Superior e a Universidade. *Revista lusófona de Educação*, 7(13-40).
- Marcelo, Carlos (2009). A identidade docente: constantes e desafios. *Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente*, 1(1), 109-131.
- Magalhães, António (2011). Cenários, dilemas e caminhos da educação superior europeia. *Perspectiva*, 29(2), 623-647.
- Magna Carta (1986). Disponível em: http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_132/Doc_598/Anexos/The_Magna_Charta_of_University.pdf
- Marginson, Simon (2000). Rethinking academic work in the global era. *Journal of Higher Education policy and management*, 22(1), 23-35.
- Marques, António de Oliveira (1983) . *História de Portugal*, vol. II. Lisboa: Palas Editores.
- Marta, Margarida, & Lopes, Amélia (2012). Setor público e identidades profissionais em educação de infância: transformações e permanências na última década. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(1), 29-52.
- Martins, Luciano (1987). A gênese de uma Intelligentsia -- os intelectuais e a política no Brasil, 1920 a 1940. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 2(4), São Paulo, ju. 1987.
- Masetto, Marcos (1998). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus.
- Matiz, Luciana (2013). *A construção de identidades de professores do 3ºCEB e do Ensino Secundário num contexto de mudança: um estudo narrativo com diferentes gerações de professores*. Tese de doutoramento. Universidade do Porto, Portugal.
- Matiz, Luciana, & Lopes, Amélia (2014). Desafios da mudança na prática docente: políticas, reformas e identidade profissional (pp.3028-3039). In Amélia Lopes, Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante; Dalila Andrade Oliveira; Álvaro Moreira Hypólito (Orgs.). *Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança*. Porto: CIIIE.
- McInnis, Craig (2012). Traditions of academic professionalism and shifting academic identities (pp. 174-65). In George Gordon e Celia Whitchurch. *Academic and Professional identities in Higher Education: the challenges of diversifying workforce*. New York: Routledge.
- McNaughton, Susan Maree, & Billot, Jennie (2016). Negotiating academic teacher identity shifts during higher education contextual change. *Teaching in Higher Education*, 21(6), 644-658.
- Mead, George (1962). *Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MEC (2006). Relatório da avaliação quadrienal 2017. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/relatorios-finais-quadrienal-2017/20122017-ENSINO-quadrienal.pdf>

- MEC (2017). Resolução 08 de 2017. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000008&seq_ato=000&vlr_ano=2016&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC
- Mendonça, Ana Waleska (2000). A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 14.
- Mikecz, Robert (2012). Interviewing elites: addressing methodological issues. *Qualitative inquiry*, 18(6), 482-493.
- Moita, Maria da Conceição (1995). Percursos de formação e de transformação. In António Nóvoa (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto.
- Moreira, Maria Alfredo (2011). Da narrativa (dialogada) na Investigação, supervisão e formação de professores (pp.23-40). In Maria Alfredo Moreira (Org.). *Narrativas dialogadas na investigação, formação supervisão de professores*. Ramada: Edições Pedagogo.
- Morgado, José Carlos (2013). *O estudo de caso na investigação e educação*. Santo Tirso: De facto editores.
- Morley, Louise (2003). *Quality and power in higher education*. Berkshire: SRHE e Open Univeristy Press.
- Musselin, Christine (2007). Transformation of Academic work: facts and analysis (pp.175-190). In Maurice Kogan e Ulrich Teichler (Eds.). *Key challenges to the Academic Profession*. Kassel: International Centre for Higher Education Research Kassel.
- Nilsen, Ann (1996). Stories of life stories of living: Women' narratives and feminist biography. *NORA – Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 4, 16–30.
- Nóvoa, António (1987). *Le temps des Professeurs*. Lisboa : Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, António (1990). Educação Nacional in Fernando Rosas (Org.), *Portugal e o Estado Novo: 1930-1960*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nóvoa, António (1992). Formação de professores e Profissão Docente. In António Nóvoa. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Nóvoa, António (Org.) (1995). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António (2014). Educação 2021 para uma história do futuro. *Educação, Sociedade & Culturas*, 41, 171-185.
- Nunes, Seda (1964). Portugal, sociedade dualista em evolução. *Análise Social*, 7(8), 407-462. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224163141J6rRZ2mr6Ls93VU7.pdf>
- Oliveira, Inês (2003). *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A.

- Oliveira, Inês, & Geraldi, Wanderley (2010). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj.
- Pádua, Daniela (2011). Cuestiones epistemológicas en torno a la investigación sobre historias de vida. In: Fernando Hernández, Juana María Sancho & José Ignacio Rivas (Coords.). *Historias de Vida em Educação: biografias em contexto*. Barcelona: Esbrina – Recerca, Universitat de Barcelona.
- Paraskeva, João (2009). *Capitalismo académico*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Patrus, Dantas, Shigaki (2015). O produtivismo acadêmico e seus impactos na pósgraduação stricto sensu: uma ameaça à solidariedade entre pares? *Cadernos EBAPE BR*, 13(1), 1-8.
- Pendlebury, Shirley, & Enslin, Penny (2002). *Representation, identification and trust: towards na ethics of educational research*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Pereira, Júlio (2000). *Formação de Professores-Pesquisa, Representação e Poder*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Pereira, Fátima. (2007). *Idealizar a vida, gerir o presente e projetar o futuro: o governo da infância nos discursos em formação inicial de professores*. Tese de doutoramento. Universidade do Porto, Portugal.
- Pereira, Fátima (2010). *Infância, educação escolar e profissionalidade docente: Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, Fátima (2016). *Educação pública, formação de professores e epistemologia(s) do trabalho docente*. Relatório da Unidade Curricular. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto. Portugal.
- Pereira, Fátima, Mouraz, Ana, Lopes, Amélia & Sousa, Cristina (2013). Identidades situadas e climas em formação inicial de professores: identidades profissionais em transição. In Amélia Lopes (Org.). *Formação Inicial de Professores e de Enfermeiros: identidades e ambientes*. Porto: LivPsic.
- Perrenoud, Philippe, Paquay, Léopold, Altel, Marguerite, & Charlier, Évelyne (2001). Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In Philippe Perrenoud, Léopold Paquay, Marguerite Altel & Évelyne Charlier, (Orgs.) (2001), *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora.
- Peseta, Tai, & Loads, Daphne. Epilogue: continuing the conversation. In Jan Smith, Julie Rattray, Tai Peseta, & Daphne Loads (Eds.), *Identity work in the contemporary university* (pp. 195-201). Rotterdam: Sense Publishers.
- Pimenta, Selma Garrido (1999). Formação de professores: identidades e saberes da docência (pp.15-34). In Selma Garrido Pimenta (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.

- Pimenta, Selma, & Anastasiou, Lea (2002). *Docência no Ensino Superior*. vol. 1. São Paulo: Cortez.
- Popkewitz, Thomas (1987). *Critical Studies in Teacher Education: Its Folklore, Theory and Practice*. Lewes: The Falmer Press.
- Portugal (1911). Decreto n. 93 de 1911. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/209072>
- Portugal (1918). Estatuto universitário de 1918. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/171123>
- Portugal (1973). Decreto-Lei n. 402 de 1973. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/419197>
- Portugal (1973). Lei n. 7 de 1973. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/470846>
- Portugal (1975). Decreto-Lei n. 270 de 1975. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/424573>
- Portugal (1979). Decreto-Lei n. 513 de 1979. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/393777>
- Portugal (1986). Lei n. 46 de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/34444975/view?q=Lei+n.+46+de+1986>
- Portugal (1988). Lei n. 108 de 1988. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/355494>
- Portugal (1990). Lei n. 54 de 1990. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/556606>
- Portugal (2009). Decreto-Lei n.º 205/2009 de 31 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_132/Doc_4474/Anexos/ECDU_DL_205_09.pdf
- Prior, Lindsay (2008). Document analysis. In: Linda Given (Ed.), *The sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 230-232). London: Sage.
- Prior, Mathew (2014). Re-examining alignment in a “failed” L2 autobiographic research interview. *Qualitative Inquiry*, 20(4), 495-508.
- Prior, Mathew (2017). Accomplishing “rapport” in qualitative research interviews: empathic moments in interaction. *Applied linguistics review*, 0.
- Quivy, Raymond, & Campenhoudt, LucVan (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Readings, Bill (2003). A universidade em ruínas. Coimbra: Editora Angelus Novus.
- Reed, Michael (1999). From the ‘cage’ to the ‘gaze’? The dynamics of organizational control in late modernity”. In Glenn Morgan, & Lars Engwall (Coords.). *Regulation and organization: international perspectives*. Londres: Routledge.

- Ribeiro, Renato Janine (2007). Discurso. *Os critérios de Avaliação*. Disponível em https://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_10_08_07.pdf
- Rivas Flores, José Ignacio (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento em la investigación educativa [Narration, knowledge and reality. A Changing Argument in Educational Research]. In José Ignacio Rivas Flores & David Herrera Pastor (Coords.) *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17-36). Barcelona: Edições Octaedro.
- Riva Flores, José Ignacio, Méndez, Analia Leite, González, Pablo, García, María de Jesus & Arcos, Daniela Pádua (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Identidad y Educación*. 353, 187-209.
- Rivas Flores, José Ignacio, & Leite, Analia (2010). La “devolución” en los procesos de construcción interactiva de los relatos. [“Devolution” in the processes of interactive construction of narratives] In F. Hernández; J.M. Sancho Y J.I. Rivas (eds.), *Historias de Vida en Educación. Biografías en contexto* (pp. 75-80). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Rivas Flores, José Ignacio, & González, Pablo Córtez (Coords.) (2013). *Cruce de caminos. El desarrollo de subjetividades y la construcción como investigador/ra a través de los relatos biográficos*. Chiapas: UNACH.
- Rio de Janeiro (2008). Lei n. 5343 de 2008. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10462053/lei-n-5343-de-08-de-dezembro-de-2008-do-rio-de-janeiro>
- Rio De Janeiro (2012). Lei n. 6328 de 2012. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/1033061/lei-6328-12>
- Rio De Janeiro (2016). Lei 7423 de 2016. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/379241008/lei-7423-16-rio-de-janeiro-rj>
- Robertson, Susan (2010). *Challenges Facing Universities in a Globalising World*, published by the Centre for Globalisation, Education and Societies, University of Bristol. Disponível em: <http://susanleerobertson.com/publications/>
- Robertson, Susan, & Dale, Roger (2015). Toward a critical cultural political economy of the globalisation of education. *Globalisation, Societies and Education*, 13(1), 149-170.
- Rocha, Cristina, & Nogueira, Paulo (2007). *A Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade do Porto: transformações da procura e das lógicas de formação*. Educação, Sociedade & Culturas, 24, 11-37.
- Rocha, Filipe (1984). *Fins e objetivos do sistema escolar português*. Porto: Paisagem Editora.
- Rogler, Christian (2008). *The Neo-liberal Economisation of Austrian Universities: Conditions for Teaching Anthropology and Anthropological Research*. Comunicação apresentada na conferência da European Association of Social Anthropologists. Disponível em: <https://www.nomadit.co.uk/easa/easa08/panels.php5?PanelID=251>

- Rogler, Christian (2017). *An ethnography of Early-Career Academics in the Neoliberalised University*. Tese de Doutoramento. Universidade de Viena, Áustria.
- Rothblatt, Sheldon (1995). An historical perspective on the university's role in social development. In: David Dill & Barbara Sporn (Orgs.). *Emerging patterns of social demand and university reform: through a glass darkly*. Oxford: Pergamon Press.
- Rothen, José Carlos (2008). A universidade brasileira na Reforma Francisco de Campos de 1931. *Revista brasileira de história da Educação*, 17, 141-160.
- Ruano-Borbalan, Jean Claude (1998). La construction de l'identité. In Jean Claude Ruano-Borbalan. *L'identité. L'individu, le groupe, la société*. Auxerre: Sciences Humaines Éditions.
- Saarinen, Taina (2005). 'Quality' in the Bologna Process: From 'Competitive Edge' to Quality Assurance Techniques. *European Journal of Education*, 2(40), pp. 189–204.
- Sacristán, Gimeno (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In António Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Santiago, Rui, Magalhães, António, & Carvalho, Maria Teresa (2005). *O surgimento do "Managerialismo" no Sistema de Ensino Superior Português*. Matosinhos: CIPES.
- Santos, Boaventura de Sousa (1994). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura de Sousa (1995). *Toward a new common sense: law, science and politics in the paradigmatic transition*. Londres/ Nova Iorque: Routledge.
- Santos, Boaventura (2000). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.
- Santos, Boaventura de Sousa (2005). A universidade no século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. *Educação, Sociedade e Culturas*, 23, 137–202.
- Santos, Carolina (2013).
- Saviani, Dermeval (2005). História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Educação*, 30(2), 11-26.
- Saviani, Dermeval (2007). Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, 37(130), 99-134.
- Saviani, Dermeval (2010). A expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Póiesis Pedagógica*, 8(2), pp 4-17.
- Schütz, Alfred (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Scott, Peter (1995). *The Meanings of Mass Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University.
- Seco, Graça (2002). *A satisfação dos professores: teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições Asa.

- Serres, Michel (1992). *Le tiers instruit*. Paris: Gallimard.
- Sheridan, Vera (2013). A Risky Mingling: Academic Identity in Relation to Stories of the Personal and Professional Self. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 14, 568–579.
- Shulman, Lee (1993). Teaching as community property: putting an end to pedagogical solitude. *Change*, 25(6), 6-7.
- Silva (2016). Desresponsabilizacao do governo
- Silva, Carmen, & Silvia Bissolli da (2003). *Curso de pedagogia no Brasil. História e identidade*. Campinas: Autores associados.
- Silva, Sofia Marques (2010). *Da casa da juventude aos confins do mundo. Etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Porto: Edições Afrontamento.
- Simões, Carlos, Santos, Maria Leonor, Gonçalves, José Alberto, Ralha-Simões, Helena (1997). Construção da identidade do professor numa perspective ecológica de desenvolvimento. In Manuel Ferreira Patrício (Org.). *Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000* (pp. 245-259). Porto: Porto Editora.
- Slaughter, Sheila, & Leslie, Larry (2001). Expanding and elaborating the concept of Academic Capitalism. *Organization overviews*, 8(2), 154-161.
- Slaughter, Sheila, & Rhoades, Gary (2004). *Academic Capitalism and the New Economy: markets, state and higher education*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Smith, Jan (2010a). Academic identities for the twenty-first century. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 721-727.
- Smith, Jan (2010b). forging identities: the experiences of probationary lecturers in the UK. *Studies in Higher Education*, 35(5), 577-591.
- Smith, Jan, Rattray, Julie, Peseta, Tai, Loads, Daphne. (2016). *Identity work in the contemporary university: Exploring an uneasy profession*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Sousa, Sofia (2005). *A “comunidade académica”: um conceito errático*. Tese de mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto: Porto.
- Stake, Robert (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Stoer, Stephen (1986). *Educação e mudança social em Portugal: 1970 -1980, uma década de transição*. Porto: Edições afrontamento.
- Stoer, Stephen (1998). Reflexões críticas sobre a licenciatura em ciências da educação da FPCEUP. In José Alberto Correia et al. (Orgs.), *Ciências da Educação: Profissões e espaços sociais. Actas do 1º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação* (pp. 281-292). Porto: FPCEUP.
- Stronach, Ian, Corbin, Brian, Mcnamara, Olwen, Stark, Sheila, & Warne, Tony (2002). Towards an uncertain politics and professionalism: teacher and nurse educator identities in Flux. *Journal of Education Policy*, 17(1), 109-138.

- Süssekind, Maria Luiza (2011). O estágio como entrelugar nos relatos de formação. In Maria Luiza Süssekind & Alexandra Garcia (Orgs.) (2011). *Universidade-Escola: Diálogo e formação de Professores*. Petrópolis: De Petrus et Alii, Rio de Janeiro: Faperj.
- Süssekind, Maria Luiza, & Garcia, Alexandra (2011). Pesquisas em formação: professores caçadores de nós mesmos nos cotidianos das universidades-escolas In Maria Luiza Süssekind & Alexandra Garcia (Orgs.). *Universidade-Escola: Diálogo e formação de Professores*. Petrópolis: De Petrus et Alii, Rio de Janeiro: Faperj.
- Tajfel, Henri (1982). *Grupos humanos e categorias sociais: estudos em psicologia social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Teixeira, Anísio (1989). *Educação Superior no Brasil: análise e interpretação da sua evolução até 1989*. Rio de Janeiro: FGV.
- Teixeira, Anísio (1999). *Educação no Brasil*. 3ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Van Enk, Anneke (2009). The shaping effects of the conversational interview. An examination using Bakhtin's theory of genre. *Qualitative inquiry*, 15(7), 1265-1286.
- Vaz, Henrique (2009). A mediação em contexto de formação como reinvenção de novos ofícios: O caso dos estágios e da licenciatura em Ciências da Educação na Universidade do Porto. *Educação, sociedade & culturas*, 29, 53-72.
- Veiga, Ilma Passos (2006). Docência universitária na educação superior. In: Filvo Ristoff & palmira Sevegnani. *Docência na educação superior* (pp. 85-96). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Vidal, Diana Gonçalves (2001). *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista: EDUSF.
- Vieira, Flávia, Morgado, José Carlos, Almeida, Judire, Silva, Manuela, & Sá, Joaquim (2014). Representations of Academic life: Institutional and Personal values. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 52-67
- Waters, Lindsay (2006). *Inimigos da esperança: publicar, perecer e o eclipse da erudição*. São Paulo: Edunesp.
- Wheelaham, Leesa (2014). Babies and bathwater: revaluing the role of the academy in Knowledge. In Paul Gibbs & Ronald Barnett (Eds.), *Thinking about Higher Education* (pp. 125-137). London: Springer.
- Whitchurch, Celia (2008). Shifting Identities and blurring boundaries: the emergence of third space professionals in UK Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377-396.
- Wilson, Logan (1995). *The academic man: a study in the sociology of a profession*. New Brunswick: Transaction publishers.
- Wittgenstein, Ludwig (1968). *Tractatus Logico-Philosophicus*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

- Wood, Colin, Farmer, Mark D., & Goodall, Dawn (2016). Changing professional identity in the transition from practitioner to lecturer in higher education: an interpretive phenomenological analysis. *Research in post-compulsory education*, 21(3), 229-245.
- Yin, Robert (2008). *Case study research: Design and methods*. Londres: Sage.
- Ylijoki, Oili-Helena, & Ursin, Jani (2013). The construction of academic identity in the changes of Finnish higher education. *Studies in Higher Education*, 38(8), 1135-1149.
- Zabalza, Miguel (2006). *Uma nova didáctica para o ensino universitário: respondendo ao desafio do Espaço Europeu de Educação Superior*. Porto: Universidade do Porto.
- Zabalza, Miguel (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: ARTMED.
- Zeichner, Kenneth (1985). Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de educación*, 277, 95-123.
- Zoll, Rainer (1992). *Nouvel individualism et solidarité quotidienne – essai sur les mutations socio-culturelles*. Paris: Kimé.
- Zweig, Stefan (2013). *Brasil, um país do futuro*. Porto Alegre: L&PM.

APÊNDICES

Apêndice 1: Termo de consentimento informado



TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Para a regulação ética da investigação e a salvaguarda dos sujeitos nela envolvidos, este consentimento informado apresenta-se como um documento essencial, visando formalizar a aceitação de participação no projeto de investigação de *Carolina da Costa Santos*, desenvolvido no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Porto - FPCEUP, com o título provisório "Identidade(s) dos professores do ensino superior: percursos e tendências no Brasil e em Portugal"⁴⁴.

Assim, após a leitura deste termo e o esclarecimento de qualquer questão sobre a investigação, a assinatura no final deste documento representa a sua aceitação de participação na investigação.

1. Informações sobre o projeto

Esta investigação preocupa-se com a (re)composição da(s) identidade(s) dos/as professores/as do ensino universitário face às transformações do ensino superior. Configurando-se como um estudo multicase, a investigação tem dois campos de recolha de informação: uma instituição de ensino superior no Brasil e outra em Portugal.

1.1. Objetivos gerais

Compreender a (re)construção da(s) identidade(s) académica(s) face às transformações políticas, económicas e sociais que promovem efeitos no ensino superior, na universidade e no trabalho docente.

1.2. Procedimentos metodológicos

Por entender a (re)construção da identidade como um processo social e contínuo, ao longo da vida, admitimos que o estudo deverá escutar a voz dos protagonistas da profissão por meio de entrevistas semiestruturadas de tipo biográfico.

2. Riscos e Desconfortos

A investigadora compromete-se em assegurar o bem-estar e o conforto de todos os participantes. Não se preveem quaisquer riscos e/ou confrontos pessoais; apenas se prevê algum desconforto na partilha de ações, reflexões e decisões sobre a prática profissional

⁴⁴ Projeto financiado pela FCT, de referência SFRH/98812/2013.

e/ou sobre o desenvolvimento profissional, mas este desconforto deverá ser minimizado e cada participante deve sentir-se livre para narrar-se da forma que quiser, fazendo as escolhas que julgar necessárias para revelar à investigadora.

3. Benefícios

Ao colaborar com este estudo, o participante possibilitará a compreensão do processo de (re)construção da identidade académica, permitirá conhecer as reconfigurações e a caracterização do trabalho do professor universitário, participará de um processo de autorreconhecimento, contribuindo para a reflexão sobre os percursos académicos e sobre a universidade.

Não haverá qualquer compensação monetária.

4. Autonomia e Voluntariedade

Cada sujeito tem o direito de ser respeitado e ser-lhe-á fornecido o tempo e o espaço necessários para tomar as suas próprias decisões; terá o direito de não participar ou de se retirar do estudo, a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

5. Confidencialidade e Privacidade

As informações recolhidas serão unicamente para uso deste projeto e para a divulgação de seus resultados. A investigadora compromete-se com a não identificação dos(as) participantes, salvo desejo ou interesse contrário destes(as). Em qualquer divulgação do(s) processo(s) da investigação e do(s) seu(s) resultado(s), os nomes dos(as) participantes serão substituídos por nomes fictícios.

6. Acompanhamento e identificação dos pesquisadores

O projeto será desenvolvido por Carolina da Costa Santos, que poderá ser contactada em caso de qualquer dúvida ou circunstância pelo *e-mail* carol.uerj@hotmail.com ou pelo telefone (351)917296844.

O projeto conta com a orientação das Professoras Doutoras Fátima Pereira e Amélia Lopes, da FPCEUP, que podem ser contactadas pelos respectivos *e-mails*: fpereira@fpce.up.pt e amelia@fpce.up.pt.

Porto, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do participante

Apêndice 2: Guião para a recolha empírica
Entrevista semiestruturada de tipo biográfico

Objetivos: Evocar memórias e reflexões do(a) professor(a) sobre a sua história de vida de forma a compreendermos os sentidos que ele(a) atribui à profissão e como reconfigura seu trabalho face às transformações que vive.

Dimensões a focalizar	Domínios a explorar	Dispositivos evocadores da biografia
Objetivos específicos	Perceber como a ideia de ser professor, e a de ser professor universitário, foi concebida.	
Percurso biográfico que antecede a escolha da profissão	Data e local de nascimento; Enquadramento sociocultural, familiar, geográfico; Percurso escolar; Relações com a escola/escolarização; Relações com professores; Expetativas para o ingresso no Ensino Superior; Relações que fizeram pensar a docência como escolha;	Pessoas e relações significativas; Marcas do percurso; Episódios relevantes
Objetivos específicos	Identificar como era vista a identidade académica como aluno; compreender a participação na vida universitária; determinar as fronteiras entre ser aluno e ser professor.	
A construção da profissão	Formação inicial; Formação contínua; Relações com a universidade enquanto aluno; Experiências como estudante universitário; Participação na universidade	Escolha do curso/ escolha da (primeira) profissão; Ideias e conceções; Participação em projetos da universidade;
A (primeira) profissão	Experiências na educação, no ensino ou em outras áreas, no ensino superior ou em outros níveis Situações marcantes deste percurso que o tenham conduzido para a escolha da profissão	Significados e relevância para atual prática profissional; pessoas marcantes, experiências profissionais que direcionaram
Objetivos específicos	Distinguir a docência universitária das demais; Elencar seus atrativos	
O “tornar-se” professor universitário	Motivação; Caminhos que levaram à profissão; Forma de ingresso na instituição (contrato, concurso, provas) Expetativas;	Escolha consciente / planeada? Percurso natural? Ilusões e desilusões; Surpresas;

Objetivos específicos	Identificar marcos do percurso profissional com influência na identidade académica	
Trajetória dentro da carreira	<p>Percurso desde a entrada até ao momento atual</p> <p>Socialização da profissão: o que foi importante</p> <p>as formações que teve durante o percurso;</p> <p>as atribuições que foi recebendo</p> <p>Categorias: professor auxiliar, titular, dedicação exclusiva;</p> <p>As funções exercidas (experiências em gestão académica)</p> <p>Os departamentos e áreas científicas aos quais está vinculado</p> <p>Descrição de um dia / uma semana na universidade;</p>	<p>Mudanças (ex. doutoramento, Bolonha)</p> <p>Continuidade</p> <p>Dimensões presentes</p>
Objetivos específicos	Compreender as esferas constituintes da identidade académica, o lugar de cada dimensão no trabalho do professor universitário e a posição face ao nexus ensino-investigação	
Ser professor universitário em tempos diferentes	<p>Marcos da carreira,</p> <p>Reformas que tenha vivenciado,</p> <p>Trasnformações</p> <p>Efeitos de políticas no quotidiano</p> <p>HOJE: O que muda, o que está melhor, o que piora...</p>	
Dimensões do trabalho	<p>Ensino, investigação, transferência do conhecimento e gestão académica;</p> <p>Nexus ensino-investigação</p> <p>Publicação</p> <p>Internacionalização</p> <p>Participação em congressos</p> <p>Relação educativa</p> <p>Identidade do professor</p> <p>Expectativas futuras</p>	<p>4 dimensões vistas de forma isolada;</p> <p>Articulação entre elas;</p> <p>Conjugação entre ensino e investigação;</p>

Adaptado de PEREIRA, Fátima (2010). *Infância, educação escolar e profissionalidade docente: um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores*. Fundação Calouste Gulbenkian